

**EVALUACIÓN DE LAS EXPRESIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO  
DE LOS ESTUDIANTES DE CONTADURÍA PÚBLICA CUC  
Y LA RELACIÓN CON SU PERFIL PROFESIONAL**

**LUIS GUILLERMO ALVEAR MONTOYA**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, CUC  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS  
PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA  
BARRANQUILLA  
2011**

**EVALUACIÓN DE LAS EXPRESIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO  
DE LOS ESTUDIANTES DE CONTADURÍA PÚBLICA CUC  
Y LA RELACIÓN CON SU PERFIL PROFESIONAL**

**LUIS GUILLERMO ALVEAR MONTOYA**

**Trabajo de grado para optar al título de  
CONTADOR PÚBLICO**

**Asesor: Docente Investigador, Danilo Rafael Hernández Rodríguez**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, CUC  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS  
PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA  
BARRANQUILLA  
2011**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

Barranquilla, 15 de Octubre de 2011.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Corporación Universitaria de la Costa, CUC, por brindarme los espacios necesarios para consolidar mi formación profesional.

A la Federación Nacional de Estudiantes de Contaduría Pública de Colombia – FENECOP – por concientizarme de nuestro verdadero rol estudiantil y por permitirme apostarle a la consolidación de una mejor sociedad.

Al profesor Héctor Sarmiento Ramírez quien fortaleció las bases de este proyecto.

Al profesor y amigo Danilo Hernández Rodríguez quien con su apoyo y conocimientos direccionó la elaboración de este trabajo.

A todos aquellos que con sus palabras y recomendaciones contribuyeron a diseñar el presente trabajo de grado.

Mil Gracias a todos.

## DEDICATORIA

*A Dios, por fortalecerme constantemente en las idas y venidas por las que  
transitó este trabajo.*

*A mis padres, que siempre me han dado la oportunidad de cumplir mis sueños.*

*A mi familia, que inspira mis mayores propósitos.*

## CONTENIDO

	PÁG.
Resumen.....	11
Introducción.....	16
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
2. JUSTIFICACIÓN.....	28
3. OBJETIVOS.....	30
3.1 Objetivo General.....	30
3.2 Objetivos Específicos.....	30
4. LIMITACIONES.....	31
5. MARCOS REFERENCIALES.....	33
5.1 Estado del Arte (Antecedentes).....	33
5.2 Referentes Teórico-Conceptuales.....	54
5.2.1 Teóricos del Pensamiento Crítico.....	54
5.2.2 Profundización Teórica en algunos de los autores antes citados.....	57
5.2.3 Instrumento para la Evaluación del Pensamiento Crítico.....	62
5.2.4 Expresiones del Pensamiento Crítico.....	64
5.2.5 Términos generales y caracterización del programa de Contaduría Pública, CUC.....	65
5.3 Marco Histórico.....	75
5.4 Marco Geográfico.....	77
5.5 Marco Legal.....	77
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	79

6.1 Tipo de Estudio.....	79
6.2 Técnicas de Recolección de Información.....	79
6.2.1 Técnicas de recolección de información primaria.....	79
6.2.2 Técnicas de recolección de información secundaria.....	79
6.3 Instrumento de Recolección de Información.....	80
6.4 Población de Estudio.....	81
6.5 Muestra.....	81
6.6 Justificación Estadística de la Muestra.....	84
7. RESULTADOS.....	86
7.1 Datos Cuantitativos.....	86
7.2 Análisis del Cuestionario de Pensamiento Crítico basados en sus dimensiones sustantivas y dialógicas.....	90
7.2.1 Leer Sustantivo.....	92
7.2.2 Leer (Sustantivo).....	95
7.2.3 Leer (Dialógico).....	97
7.2.4 Expresar por escrito (Sustantivo).....	100
7.2.5 Expresar por escrito (Dialógico).....	102
7.2.6 Escuchar y expresar.....	103
7.2.7 Oralmente (Sustantivo).....	104
7.2.8 Escuchar y expresar oralmente (Dialógico).....	106
8. PROPUESTA DE DIRECCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA, CUC, PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN SUS ESTUDIANTES.....	108
BIBLIOGRAFÍA.....	119
ANEXOS.....	124

## LISTADO DE TABLAS

	PÁG.
Tabla 1. Clasificación de licenciaturas tomadas para la investigación.	35
Tabla 2. Resumen cronológico de Tesis realizadas por profesionales de la Contaduría Pública en la CUC.	48
Tabla 3. Pruebas para evaluar el pensamiento crítico mas empleadas en los Estados Unidos.	63
Tabla 4. Áreas de Estudio que soportan el desarrollo de las Competencias.	82
Tabla 5. Acumulado porcentual de créditos por semestre.	83
Tabla 6. Distribución de estudiantes por semestre para la muestra.	85
Tabla 7. Edad de los Estudiantes.	86
Tabla 8. Genero	87
Tabla 9. Formación Académica	87
Tabla 10. Estrato social de los estudiantes.	88
Tabla 11. Resultado consolidado del Cuestionario	89
Tabla 12. Selección de afirmaciones para análisis específico del cuestionario.	91
Tabla 13. Afirmación 17. Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.	92
Tabla 14. Afirmación 24. Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.	93



Tabla 15. Afirmación 30. Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.	93
Tabla 16. Afirmación 13. Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.	94
Tabla 17. Afirmación 21. Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.	95
Tabla 18. Afirmación 1. Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.	95
Tabla 19. Afirmación 19. Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.	96
Tabla 20. Afirmación 11. Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.	96
Tabla 21. Afirmación 22. Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.	97
Tabla 22. Afirmación 12. Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.	98
Tabla 23. Afirmación 2. Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.	98
Tabla 24. Afirmación 7. Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.	99
Tabla 25. Afirmación 10. Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.	100
Tabla 26. Afirmación 26. Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.	100

Tabla 27. Afirmación 23. Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.	101
Tabla 28. Afirmación 4. Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.	101
Tabla 29. Afirmación 5. En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.	102
Tabla 30. Afirmación 6. Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.	102
Tabla 31. Afirmación 27. En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.	103
Tabla 32. Afirmación 14. En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.	103
Tabla 33. Afirmación 3. Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.	104
Tabla 34. Afirmación 8. Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.	105
Tabla 35. Afirmación 20. En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.	106
Tabla 36. Afirmación 15. Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.	106

## **RESUMEN**

Es preocupante la actitud actual de los estudiantes, y para nuestro caso de los estudiantes de Contaduría Pública de la CUC, pues su prioridad durante su proceso de formación, mayoritariamente se limita a adquirir información técnica de la profesión y se distancian, entre otros aspectos, del análisis e impacto que representa la información contable en su entorno.

Tal desinterés estudiantil por profundizar en diferentes escenarios profesionales distintos al técnico, es precedido por diversas situaciones que contribuyen a la consolidación de un estudiante rezagado a ejercer de manera integral la responsabilidad que reviste la profesión contable en Colombia, es por ello que debe realizarse un trabajo permanente con los diferentes actores que intervienen de una u otra manera en la formación de los educandos, siendo protagonistas en este proceso los docentes, quienes moldean en gran medida el tipo de profesional que se desarrolla en las aulas de clases, por lo tanto debe ser prioridad que la formación educativa no simplemente se limite al traspaso de información entre docentes y estudiantes, los alcances de la educación van mucho más allá de esta simple acción, además los centros de educación superior en su responsabilidad con la sociedad, deben aportarle a la constitución de un individuo reflexivo, crítico y participativo.

Ante este panorama se propone fomentar el desarrollo del Pensamiento Crítico en la población contable estudiantil, pues en gran medida sus responsabilidades, como individuo miembro de una sociedad, profesional o en el transcurrir de su educación, dependen de la manera como el estudiante se ubica ante su realidad y es en este momento cuando cobra importancia analizar detenidamente las situaciones que se presenten, dejarle espacio siempre a la duda, autocorregirse y construir su propio conocimiento, argumentar coherentemente sus ideas, hacer de los inconvenientes una opción

para salir adelante y proponer siempre una salida al impase por mas difícil que éste parezca.

La investigación estuvo direccionada a *“Evaluar las expresiones del pensamiento crítico de los estudiantes de Contaduría Pública CUC y la relación con su perfil profesional”*, pretendiendo con éste análisis abordar las diferencias que se presentan en éste propósito y, a su vez, contribuir a reducirlas. Se aplicó un cuestionario de Pensamiento Crítico, definido por un autor español, que permitiera la materialización del objetivo propuesto.

Al realizar la justificación estadística de la muestra, se seleccionaron 88 estudiantes de los semestres 7º, 8º y 9º para aplicar el instrumento, el cual contaba con 30 ítems y un índice de confiabilidad de 0.90.

En sentido general se evidencio que las expresiones de Pensamiento Crítico en los estudiantes se encuentran en un nivel medio por lo cual se hace necesario establecer estrategias permanentemente direccionadas a fortalecer esta cualidad en el estudiantado, más, cuando el profesional contable se desenvuelve constantemente en escenarios de alta complejidad y debe estar preparado para enfrentar los retos que se le presenten.

Por último se proponen diversas acciones enfocadas a fortalecer el pensamiento crítico y en general la calidad del programa de Contaduría Pública CUC, entre ellas encontramos la ejecución de un seminario de formación integral en donde los estudiantes se familiaricen con los proyectos del programa, se vinculen a los mismos, se fundamenten en la importancia del pensamiento crítico y logren hacerlo parte de sus actividades diarias.

Así mismo, es necesario que los docentes fomenten indeleblemente el desarrollo del pensamiento crítico en sus clases, pues de esta manera aportan a despertar a la población estudiantil del letargo en que se encuentra y podrá sensibilizarse más por lo que lo rodea.

Con el objetivo de consolidar las anteriores acciones definidas para el desarrollo del pensamiento crítico y el fomento de la calidad del programa, se propone como tercera y última medida la creación de una división dentro del programa que integre las proposiciones antes mencionadas, por lo tanto su orientación debe estar dirigida a generar, mantener y consolidar la calidad del programa de Contaduría Pública de la CUC.

La materialización de este proyecto en el corto o en el largo plazo debe tener presente que uno de sus objetivos primordiales debe estar ligado a la vinculación de los estudiantes al fomento, conservación y consolidación de la calidad del programa de Contaduría Pública de la Corporación.

Es importante que los procesos que viene adelantando el programa de Contaduría Pública en materia de calidad no se descuiden, por lo tanto se deben salvaguardar todas estas acciones que permitan desarrollarse como un programa líder a nivel regional y nacional.

## **SUMMARY**

Concern is the current attitude of the students, for our case students CUC Public Accountant, as his top priority during his training, mostly confined to acquire technical information on the profession and distance, among other things, and impact analysis that represents the accounting information in their environment.

Such indifference to deepen student in different settings than the technical professional, is preceded by various situations that contribute to the consolidation of a student behind a comprehensive manner to exercise the responsibility that is of the accounting profession in Colombia, which is why work must be done ongoing with the different actors involved in one way or another in the training of students, being actors in this process the teachers,

who largely shape the type of professional that takes place in classrooms, so it must be educational background priority is not just limited to the transfer of information between teachers and students, the scope of education go far beyond this simple action, and the higher education institutions in their responsibility to society, be made to the constitution an individual reflective, critical and participatory.

Against this background it is proposed to encourage the development of critical thinking in accounting student population, largely because their responsibilities as an individual member of society, professional or the passing of their education, depend on how the student is located at their reality and at this point becomes important to analyze carefully the situations that arise, always leave room for doubt, self-correcting and construct their own knowledge, to argue their ideas coherently, the drawbacks make a choice to move forward and always propose an exit to the impasse for more difficult than it seems.

The research was directed to "evaluate the expressions of students' critical thinking in Public Accounting CUC and the relationship with their professional profile", seeking to address differences in this analysis presented in this purpose and, in turn, contribute to reducing . A questionnaire was Critical Thinking, defined by a Spanish author, to allow the realization of the objective.

In conducting the statistical justification of the sample, 88 students were selected semesters 7, 8 and 9 to implement the instrument, which had 30 items and a reliability index of 0.90.

In general it showed that the expression of critical thinking in students are at an intermediate level so it is necessary to establish permanent leadership strategies to strengthen this quality in the students, again, when the professional accounting constantly unfolding scenarios highly complex and must be prepared to face the challenges before it.

Finally, we propose several actions aimed at strengthening critical thinking and overall program quality in Public Accounting CUC, among them are running a comprehensive training seminar in which students are familiar with the program's projects, are linked to them, are based on the importance of critical thinking and achieve it part of their daily activities.

Likewise, teachers need to encourage the development indelibly critical thinking in their classes, because in this way contribute to awaken the student population that is dormant and may be more sensitive to his surroundings.

In order to consolidate the above-defined actions for the development of critical thinking and promoting the quality of the program is proposed as a third and final step to create a division within the program that integrates the propositions above, so their guidance should be directed to generate, maintain and strengthen program quality in Public Accounting from CUC.

The realization of this project in the short or long term should be aware that one of its primary objectives must be linked to linking students to the promotion, preservation and consolidation of program quality in Public Accounting Corporation.

It is important that the processes that has been promoting the program in Public Accounting in quality are not neglected, therefore it must safeguard all these actions to develop a program leading regional and national levels.

## INTRODUCCIÓN

A pesar de los múltiples problemas que aquejan a Colombia, el análisis del momento actual que vive el país no debe quedar pendiente para quienes hoy se forman como futuros profesionales, debido a que serán ellos los que en el futuro liderarán las acciones que podrán corregir el camino desacertado por el que hoy se transita; para cumplir este objetivo es importante contar con una adecuada formación de profesionales interesados por construir un país con mejores condiciones de vida.

Es por ello, que en la actualidad urge reflexionar sobre el tipo de educación que se desarrolla en el país, repensar el direccionamiento que le han dado los organismos estatales, analizar su aplicación por parte de las instituciones educativas, constatar sus efectos en la población estudiantil y, lo más importante, considerar el impacto que tiene el andamiaje educativo en las actividades que desarrollan los profesionales, sean éstas en el ámbito organizacional privado, estatal o social.

Al introducirse en el contexto universitario, se puede apreciar que la regulación educativa en Colombia, recurrentemente corresponde a la adaptación de políticas internacionales<sup>1</sup> que sin un estudio consensuado y previo acondicionamiento a las realidades educativas del país, son aplicadas y replicadas por los estamentos académicos.

---

<sup>1</sup> La Educación Superior debe mantener en un proceso permanente de cambio para posibilitar el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. En Colombia dicho proceso no ha sido el más oportuno ya que se han basado en modelos extranjeros que no atienden a las necesidades internas de cada región del país dando resultados negativos como lo es la deserción escolar. Es importante resaltar que las fundaciones internacionales y las instituciones financieras como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [ejercen] coerción sobre las naciones que requieren de financiamiento (como el caso de Colombia) condicionándolos con tomas de políticas económicas de ajustes estructurales y reformas favorables al mercado las cuales repercuten en las políticas educativas. CARREÑO MORA, William, *et al.* Tendencias del entorno en la educación superior. Tesis de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Chía: Universidad de la Sabana, 2008. P. 15. Disponible en Internet:

[http://www.unisabana.edu.co/la\\_sabana/planeacion/docs/tendencias\\_entorno\\_educacion\\_1.pdf](http://www.unisabana.edu.co/la_sabana/planeacion/docs/tendencias_entorno_educacion_1.pdf)

Consultado 25/03/11



En la mayoría de los casos, las intenciones inmersas en estas políticas educativas, se asocian con el interés extranjero de mantener una formación memorística, técnica, instrumental y deshumanizada, dedicada, en suma, a crear individuos que se dediquen al hacer y no al pensar, lo cual es vital para mantener las relaciones de poder del *statu quo* que rige en la región, y garantizar con ello, la incuestionable alienación de los individuos frente a los intereses supremos de la reproducción del capital. Tal situación plantea que aunque las instituciones académicas documentalmente definan una formación integral para sus estudiantes, en la práctica no siempre se presenta ésta coherencia.

Es así que desde las Instituciones de Educación Superior (IES), la puesta en marcha de la agenda educativa es aplicada sin mayores contrariedades, al tiempo que se incluyen en la estructura formativa, las necesidades del mercado, enmarcadas mayoritariamente en las habilidades que deben poseer los estudiantes para desarrollar una labor, y no siempre proyectadas, desde un enfoque teórico-práctico que les permita analizar en profundidad, con pensamiento crítico, el contexto de los problemas, y que además, de manejar la técnica, se encuentren en la capacidad de brindar los aportes necesarios a las organizaciones para comprender de manera detallada las situaciones que se presenten.

Por lo anterior, la realidad que hoy se percibe, se aleja del liderazgo que debe distinguir a los estudiantes, y las características que los diferencian, especialmente a los de la profesión contable, resaltan su escasa participación y compromiso frente a una efectiva formación académica.

Puede decirse, entonces, que el comportamiento que ha distinguido al colectivo estudiantil, influido considerablemente por el tipo de formación que recibe, lo ha separado de sus responsabilidades como individuo reflexivo, participativo y crítico de su entorno, dificultad que valida el insuficiente desarrollo del pensamiento crítico en los educandos, lo cual tiende a agudizarse, en la

medida que se dejen consumir por los avatares tecnológicos y la hipnosis de las redes sociales, herramientas que en lugar de constituirse en facilitadoras del aprendizaje, con frecuencia, han hecho de los estudiantes verdaderos adictos a los sistemas informáticos, motivo que los separa radicalmente de su rol como miembros activos de la sociedad.

En este contexto, es necesario referenciar que la Educación Superior en Colombia, se encuentra reglamentada por la Ley 30 de 1992, ordenamiento que estipuló la autonomía universitaria, consagrada en la Constitución Política, pero tal soporte ha sido empleado de manera desatinada por diversos establecimientos académicos *“que interpretan la libertad sin responsabilidad”*<sup>2</sup> para la reproducción de numerosos programas, que en gran parte, se ofertan sin un adecuado proyecto educativo que ofrezca bases sólidas de calidad, lo cual hace evidente que para estas instituciones, lo apremiante sea el factor económico y no la formación holista del individuo.

Una vez conocida y expresada en diferentes espacios académicos la divergencia entre el planteamiento oficial de los establecimientos educativos referentes al deber ser de la formación estudiantil y su realidad específica, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), *organismo estatal que vela por la calidad de la educación superior en el país*, se encargó de incentivar en las universidades, la implementación de unos lineamientos de autoevaluación que concurren a garantizar programas académicos debidamente estructurados, e instituciones formativas, cada día mejor consolidadas y que puedan responder a los retos que constantemente enfrenta la educación. Fue así que en respuesta al llamado voluntario realizado por el CNA, en el año 2000 *“se inició en Colombia el primer proceso formal de acreditación de programas”*<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> GIRALDO G., Uriel; ABAD A., Darío y DÍAZ P., Edgar. Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Disponible en internet: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico10.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf) Consultado 22/02/11

<sup>3</sup> Consejo Nacional de Acreditación. Lineamientos para la Acreditación de Programas. Bogotá D.C.: CNA, noviembre de 2006. p.13.

Los instrumentos emitidos por el CNA son los *lineamientos para la Acreditación de Programas y para la Acreditación Institucional*, documentos que guían el ordenamiento académico fundamentado en la calidad del Proyecto Educativo del Programa – PEP y el Proyecto Educativo Institucional – PEI respectivamente.

Con base en los citados documentos e incursionando en las sendas de la formación contable en la Corporación Universitaria de la Costa CUC, es significativo el avance que se percibe de su desarrollo conceptual, no obstante, salta a la vista su inconsistencia operacional, toda vez que se contrapone la realidad formal a la actual caracterización de los estudiantes, lo cual demarca un prototipo estudiantil mayoritariamente separado de las pretensiones educativas institucionales.

Es por ello, que al observar desde la experiencia estudiantil, un colectivo alineado al análisis anterior, impera urgentemente considerar el medio en que se desarrolla el proceso educativo, sus características y sus actores, para proporcionar herramientas que contribuyan a constituir un futuro profesional más acorde con los propósitos del programa académico y de la institución.

Debe reconocerse como eje fundamental de esta misión, el desarrollo del pensamiento crítico en la población contable estudiantil, pues en gran medida sus responsabilidades, como individuo miembro de una sociedad, profesional o en el transcurrir de su educación, dependen de la manera como el estudiante se ubica ante su realidad y es en este momento cuando cobra importancia analizar detenidamente las situaciones que se presenten, dejarle espacio siempre a la duda, autocorregirse y construir su propio conocimiento, argumentar coherentemente sus ideas, hacer de los inconvenientes una opción para salir adelante y proponer siempre una salida al impase por mas difícil que éste parezca. Estas características, propias del pensamiento crítico<sup>4</sup>, representan algunas de las cualidades que deben diferenciar al profesional de

---

<sup>4</sup> Pensamiento crítico según Matthew Lipman, definido en el marco conceptual del presente trabajo.

la institución, por tal motivo es importante considerar su correlación con los estudiantes en formación.

Un referente adicional que sustente la necesidad del pensamiento crítico en la formación universitaria resulta de las tendencias actuales del mundo contemporáneo, que Delors señala como tres: la globalización y su alcance mundial, la explosión de conocimientos que origina el desarrollo acelerado de las tecnologías y la complejización de la vida en sociedad, [las cuales] surgen de diferentes grupos de investigación educativa (...) como una forma de responder a estos cambios<sup>5</sup>.

Es por ello que en concordancia a las líneas anteriores, la presente investigación tiene como propósito fundamental evaluar las expresiones del pensamiento crítico de los estudiantes de Contaduría Pública CUC y la relación con su perfil profesional.

Para lograr esta finalidad se aplicarán encuestas a estudiantes (*para analizar su fundamentación en relación con este tema*) que permitan recolectar información objetiva que sirva de base para exponer las estrategias pertinentes que aporten a mitigar la problemática planteada.

De igual manera se espera que los resultados de la propuesta cautiven el interés por parte de la comunidad académica del programa, de manera que luego de su análisis y posterior consenso, sea posible su implementación en la comunidad contable de la institución.

Se pretende, también, que este documento, dada su relevancia académica en el mejoramiento de la formación estudiantil contable, sirva de referente a

---

<sup>5</sup> DANIEL MARIE, France et al. El lugar del relativismo en los intercambios filosóficos de los alumnos. En: Perfiles Educativos Vol. 24 N° 96, México: Tercera Época, may – ago. 2003. pp. 532. Citada por MONTOYA, Javier En: Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. p. 5. Disponible en Internet: [http://201.234.71.135/portal/uzine/volumen21/articulos/1\\_investigaci%C3%B3n\\_pensamiento\\_cr%C3%ADtico.pdf](http://201.234.71.135/portal/uzine/volumen21/articulos/1_investigaci%C3%B3n_pensamiento_cr%C3%ADtico.pdf) Consultado 15/05/11

diversos actores de la academia para analizar la situación actual de los estudiantes, y a su vez, guie la formulación de nuevas ideas encaminadas a cumplir este propósito en el programa de Contaduría Pública de la CUC.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ante la necesidad que mantienen las instituciones de educación superior por obtener referentes que distingan sus programas académicos o, que en el caso mínimo, permitan consolidar la formación académica de los estudiantes, muchos programas educativos de pregrado en el país se han incorporado voluntariamente en el proceso para alcanzar la Acreditación de Alta Calidad. Tanta es su importancia, que este logro se convierte en un factor diferenciador entre un plan de estudio y otro, incluso, resulta determinante al momento de elegir dónde estudiar, pues con tal certificación se entiende que existe una formación efectivamente cualificada para los estudiantes.

No obstante, el proceso por lograr la Acreditación lleva como requisito que el programa que ha iniciado éste camino, realice una autoevaluación, que además de ser permanente en el tiempo, le permita examinar las virtudes y desaciertos del mismo, conclusiones necesarias para estructurar un plan de acción en el presente y futuro inmediato.

En apoyo al proceso permanente de autoevaluación del programa de Contaduría Pública de la CUC, la presente investigación permitirá profundizar en las diferencias que se presentan entre lo estipulado en los componentes del perfil profesional de los contables, relacionado con el pensamiento crítico, y su desempeño académico-profesional alineado en este orden, a fin de establecer una propuesta que permita impulsar el mejoramiento del proceso formativo del programa, con el objetivo de aportarle a la intención institucional de optimizar su desempeño en provecho de la comunidad universitaria y en general de la región Caribe, lo que a su vez facilita su reconocimiento (del programa) y consistencia en el medio académico.

El Pensamiento Crítico, PC, cobra un papel fundamental tanto en el desarrollo de la formación de los estudiantes, como en la práctica de su ejercicio profesional, debido a que referencia, *grosso modo*, la manera como se

adquieren los conocimientos, se analizan, se cuestionan y finalmente, de qué manera se proponen nuevas ideas. Estas características son inherentes al profesional contable, toda vez que su disciplina figura alrededor de los constantes cambios socio-económicos globales que por diferentes motivos e influencias logran repercutir en las operaciones naturales de la profesión.

En este sentido, los lineamientos institucionales del programa, aunque de manera mínima, dan fe de la importancia del PC como habilidad necesaria en el proceso de formación superior e imprescindible para un buen ejercicio profesional.

Desarrollar el Pensamiento Crítico es una tarea indiscutible en esta época, pues con el pasar del tiempo la población académica mayoritariamente tiende a deslindarse de este camino y recobra vigencia cada vez más un estudiante con pocas capacidades para desenvolverse hábilmente en el complejo mundo de las relaciones interpersonales y económicas.

En palabras de la docente Marisol Aguilar,

Así como hemos ido perdiendo nuestra capacidad creadora, también hemos ido perdiendo la criticidad, pues ambas van de la mano. Actualmente vivimos indiferentes a lo que nos rodea, indiferencia que se traduce en una franca apatía por el otro. Vivimos en una búsqueda perpetua de nuestra propia comodidad. Ante todo, queremos las cosas digeridas pues pensar nos aburre y nos da flojera; además nos hace darnos cuenta de cosas que no queremos ver porque rompen nuestro cómodo modelo de vida. En pocas palabras, el mundo puede caerse, pero si uno mismo está bien, ¿qué más da?

Así, aceptamos todo lo que se nos dice pues cuestionar resulta problemático y sin sentido. Todo lo damos por hecho pues ya no queda nada más por descubrir y las injusticias sociales, las desigualdades, la falta de equidad, la pobreza y la corrupción las percibimos como algo normal, lo inevitable ante lo cual ya nada podemos hacer. Por eso nos vamos convirtiendo en seres receptores y pasivos, esperando que se nos indique el rumbo que debemos tomar para poder acomodarnos; incapaces de ver más allá de nuestra propia comodidad, pasando a ser uno más en la masa homogénea.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> AGUILAR M. Marisol. Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la educación. En: Magistralis – Puebla. Vol. 10 N° 18, ene – jun 2000, pp. 115-127. Citada por MONTOYA Javier. Op. cit. p.3

En este punto, es importante resaltar que el papel que desarrolla la universidad en la sociedad no se limita a transmitir conocimiento, su responsabilidad trasciende a enseñar a sus estudiantes a pensar (Colton, 1991; Murray, 2003)<sup>7</sup> y formar ciudadanos prestos a desenvolverse participativamente en una sociedad democrática.

Un ejemplo palpable de la influencia del pensamiento crítico en el proceso formativo, es el perfil profesional de los estudiantes, definido en el Proyecto Educativo del Programa, el cual da cuenta de las actividades y responsabilidades que deben afrontar los egresados contables de la CUC, relacionadas con la *“identificación y caracterización de problemas, toma de decisiones, análisis situacional de las realidades socioeconómicas, evaluación y control sobre los procesos contables en las organizaciones, preparación y presentación de informes gerenciales”*,<sup>8</sup> entre otras.

Expuesto lo anterior, la preferencia por este tema se fundamenta principalmente en el trasegar del autor durante su formación académica, donde vislumbró la ausencia de un pensamiento crítico en gran parte de los futuros profesionales y con ello, todos los inconvenientes que se puedan generar en el ejercicio de la disciplina contable. No obstante, para darle peso a esta idea y sustentar el presente trabajo con evidencias de investigación que respalden la problemática definida, se recurre al instrumento investigativo, diario de campo, el cual, en función de la técnica de la observación, se basa en registrar documentalmente los datos concretos de una situación analizada.

La aplicación del diario de campo constituye una investigación que podrá ser estructurada o intencional porque se tiene previo conocimiento de las falencias de los estudiantes que se han evidenciado a través de la experiencia estudiantil.

---

<sup>7</sup> Citado por HAWES, Gustavo. En: Pensamiento crítico en la formación universitaria. p.12 Disponible en: <http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques/Edu%20y%20Doc/2003%20PensamientoCritico.pdf> Consultado: 25/05/11

<sup>8</sup> Perfil Profesional, PEP Contaduría Pública. (Ver Anexo 1)



El propósito del diario de campo consiste en considerar las expresiones del pensamiento crítico de los estudiantes de Contaduría Pública, durante el desarrollo de algunas clases relacionadas directamente con el área de formación profesional. Para este fin, se definió una estructura que tuviera en cuenta las características principales del pensamiento crítico, las cuales servirán de referencia al momento de aplicar el instrumento y observar el comportamiento de los estudiantes, quienes representan los semestres séptimo, octavo y noveno de Contaduría Pública, durante el periodo 2011-1.

Las características del pensamiento crítico que se definieron para ser confrontadas con el actuar de los estudiantes fueron:

- Desarrollo de posiciones críticas frente al conocimiento en el aula.
- Reflexión al momento de dar respuestas.
- Argumentación coherentemente de sus ideas.
- Capacidad para poner en tela de juicio lo explicado por el docente e intentar profundizar sobre el tema de estudio.
- Planteamiento de propuestas a los problemas abordados.
- Conciencia del impacto que en el medio puedan tener sus acciones.
- Capacidad para relacionar los casos estudiados con su realidad inmediata.

A partir de estas características en el proceso de observación preliminar se encontró que, en su mayoría, los estudiantes mantienen una posición receptiva frente a la información suministrada por los docentes, presuponen su veracidad y mantienen un comportamiento que no cuestiona ni se inquieta por profundizar los temas expuestos por los maestros.

La participación de los estudiantes responde más que todo a la iniciativa de los docentes que preguntan y tratan de dinamizar la clase, sin embargo sus intervenciones, mayoritariamente forzadas, se fundamentan en la opinión desde el desconocimiento, y es visible la ausencia de un estudio previo de la temática tratada en el aula.

Es notable, por lo anterior, que de continuar este comportamiento pasivo, repetitivo y limitado a memorizar sólo lo expuesto por los docentes, difícilmente podrán los estudiantes realizar aportes fundamentales o plantear desde el aula propuestas encaminadas a solucionar los problemas y disímiles retos que conciernen a la disciplina contable.

El interés superficial que la mayoría de estudiantes observados le conceden a su formación académica, representa, entre otros aspectos, un factor importante que determina su posición como profesional e individuo frente a los diversos sucesos que rodean el devenir de un país, lo cual se refleja de manera particular en sus acciones. Es por ello que ante la ausencia de elementos de juicio que les permitan proyectar y analizar profundamente sus actos, muchas veces se pueden encontrar inmersos en situaciones indebidas que desacreditan su profesionalidad y que afectan directamente a la sociedad.

En términos generales, es preciso tener presente en esta parte, lo planteado por los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron (1967), quienes señalan que en asocio al nivel sociocultural del cual provenga el estudiante, contará con un capital lingüístico<sup>9</sup> que le permitirá, dependiendo del nivel en que se encuentre, asimilar con mayor o menor incertidumbre el proceso educativo. Esta situación puede influir en el desempeño académico de los estudiantes, generando desde el inicio una diferencia entre los estudiantes que empiezan su proceso de formación, circunstancia que la institución universitaria no debe omitir; por el contrario, su responsabilidad ante la sociedad y con la educación del individuo la compromete a enfocar acciones encaminadas a minimizar estas asimetrías, de manera que los estudiantes puedan emprender con mayor interés y compromiso su proceso de formación.

Es importante no separar el vínculo que existe entre lo anteriormente expresado y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, por lo tanto, y consientes de la complejidad inherente al proceso educativo, todos

---

<sup>9</sup> En algunos textos se referencia también como *Capital Cultural*.

estos aspectos deben estar presentes en las acciones de las instituciones educativas, para afinar desde diferentes latitudes las dificultades que se presentan en el aprendizaje académico. Esto incluye directamente al programa de Contaduría Pública de la CUC.

### **1.1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

En consecuencia con los anteriores planteamientos, se hace necesario formular algunas preguntas orientadoras que permitan abordar la problemática, donde la pregunta central de la investigación sea: ¿Cómo evaluar las expresiones de pensamiento crítico de los estudiantes de Contaduría Pública CUC y la relación con su perfil profesional?, acompañada de unas preguntas accesorias: ¿Cuáles son las características que componen el perfil profesional relacionadas con pensamiento crítico?, ¿En qué medida los estudiantes de Contaduría Pública valoran en su imaginario formativo, la importancia del pensamiento crítico?.

## **2. JUSTIFICACION**

Ante la gran importancia que constituye contar en el medio educativo con programas académicos de excelente calidad, y que además sean enfrentados constantemente a procesos de autoevaluación para garantizar su perfeccionamiento, se hace pertinente contar con propuestas investigativas orientadas a garantizar estas prácticas en la institución.

Es así que desde la investigación estudiantil, surge la necesidad de proveer un trabajo que facilite la comprensión de las diferencias existentes entre el avance del pensamiento crítico proyectado en el perfil profesional de los estudiantes del programa de Contaduría Pública de la CUC y su realidad estudiantil, a fin de plantear elementos de juicio que permitan disminuir estas dificultades.

Se percibe la importancia de este trabajo debido a que el enfoque a seguir analizará principalmente la realidad estudiantil, de manera que sea posible profundizar en las falencias académicas de los estudiantes y en los lineamientos de formación necesarios para suplir tales necesidades; todo esto con la intención de entender las situaciones que se presentan y generar los planteamientos acertados que contribuyan a desprenderse de estas contradicciones.

En este caso, el programa académico podrá reemplazar las acciones previstas para obtener información relacionada con lo que se plantea en el presente trabajo y orientarse a estudiar otras situaciones que en últimas, también le aporten a la calidad académica del programa, debido a que contará con un referente para analizar los desatinos académicos de la población estudiantil.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, la propuesta investigativa cobra mucho interés en el programa, pues su desarrollo trazará algunas pautas que influyan significativamente en el mejoramiento de la calidad educativa de sus estudiantes.

La contribución de la investigación al mejoramiento de la calidad del programa de Contaduría Pública de la CUC, se fundamenta en la temática definida para el trabajo y la manera como se aborda esta divergencia académica, pues de este modo se obtendrá información ajustada a la perspectiva estudiantil que servirá de base para analizar el contexto en observación, con la finalidad de contar con los elementos principales que permitan establecer un plan de acción alineado a solventar los correctivos derivados de la evaluación.

Se debe tener presente, también, que el desarrollo del pensamiento crítico procurará un mayor acercamiento de los estudiantes con su carrera, de manera que, observar su profesión desde un punto de vista más amplio y relacionado con diversos aspectos que intervienen en su realidad profesional, contribuya a mitigar la deserción estudiantil contable en la institución.

Sin lugar a dudas el desarrollo de este trabajo favorece a cada uno de los agentes que intervienen en el proceso académico y formativo del programa, sean estos directivos o docentes, y por tanto a la institución, pero, principalmente los beneficiados son los estudiantes, quienes podrán obtener una formación de calidad, integral, y acorde con sus necesidades educativas.

El presente trabajo, igualmente, servirá de base para realizar distintos estudios investigativos en la Universidad relacionados, entre otros aspectos, con la calidad académica y la caracterización y desempeño de la población estudiantil del programa de Contaduría Pública de la CUC.

Por otro lado, la propuesta final originada de la presente investigación, podrá ser tomada por las directivas de la institución como soporte estratégico para ofertar con características distintivas, el programa de Contaduría Pública de la CUC y así lograr un mayor impacto en la sociedad.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. OBJETIVO GENERAL**

Evaluar las expresiones de pensamiento crítico de los estudiantes de Contaduría Pública CUC y la relación con su perfil profesional.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Identificar cuáles son las características, relacionadas con el pensamiento crítico, que componen los rasgos del perfil profesional.
- Definir la metodología de evaluación y los instrumentos pertinentes para el examen de las expresiones de pensamiento crítico de los estudiantes seleccionados.
- Seleccionar una muestra de estudiantes de Contaduría Pública CUC, en concordancia con los criterios establecidos para abordar el examen.
- Evidenciar la importancia que para los estudiantes representa el pensamiento crítico en su formación.

#### **4. LIMITACIONES**

En el transcurrir de la investigación se percibieron inconveniencias que directa o indirectamente pudieron ocasionar algunas dilaciones en el proceso. Son ellas:

Por una parte en la biblioteca principal de la Corporación Universitaria de la Costa, CUC, no existe material investigativo sobre el tema que estudia éste trabajo. En relación con el programa de Contaduría Pública sólo reposa un trabajo de grado de estudiantes, realizado en 2010 y la temática que aborda no se relaciona con la presente investigación, lo cual deja en evidencia, la ausencia de un trabajo investigativo estudiantil en la Universidad.

Se adolece de un servicio bibliotecario flexible y que apoye la investigación, pues se restringe mucho el préstamo de libros, al tiempo que no se cuenta con suficiente material bibliográfico sobre la temática de la educación, en los ámbitos regional, nacional o internacional.

Urge la necesidad de establecer un plan de acción que facilite el desarrollo de trabajos de grado por los estudiantes, debido a que no existe un visible canal de comunicación entre la dirección del programa y los interesados en desarrollar investigaciones como opción de grado, situación que desestimula iniciar este proceso, pues no se cuenta con un apoyo manifiesto que dé respuesta inmediata a las inquietudes de los futuros profesionales e incentive la investigación como mecanismo para optar al título profesional.

La ausencia de una metodología definida por el programa o el área encargada de direccionar las investigaciones en la universidad, dificulta la elaboración del proyecto de grado, pues se carece de una ruta que defina las características de cada ítem establecido en la estructura del proyecto, lo cual ocasiona que los docentes y/o evaluadores del trabajo, al tener conocimientos diferentes sobre

metodología de la investigación (*diversidad de criterios sin bases uniformes*), en un momento dado, puedan emitir conceptos diferentes, debido a sus juicios independientes, que lleguen a afectar la evaluación de la investigación.



## 5. MARCO REFERENCIAL

### 5.1. ESTADO DEL ARTE (ANTECEDENTES)

El estudio del pensamiento crítico es un tema que viene cobrando vigencia en los últimos años; su impulso viene, en gran medida, influenciado por el interés global de mejorar la calidad de la educación, lo cual exige incursionar en nuevos caminos que propicien un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes. Es así que el desarrollo del pensamiento crítico se viene constituyendo en una herramienta importante para optimizar el proceso educativo en todo el mundo.

Indagando sobre documentos relacionados con este tema, los cuales no hacen referencia de manera absoluta a todas las investigaciones sobre pensamiento crítico, pero que significaron una búsqueda detallada por diferentes medios de información, se pudo constatar la usencia de un trabajo investigativo que vincule el pensamiento crítico con el proceso de formación de los estudiantes de Contaduría Pública, por lo tanto, se referencian unos documentos que reflejan, de manera general, la importancia del pensamiento crítico en la formación de los estudiantes.

En el ámbito internacional, o vinculado directamente con el nacional, se abordó una tesis doctoral realizada en Madrid, (2003), por Gloria P. Marciales Vivas, titulada *“Pensamiento Crítico: Diferencias en Estudiantes Universitarios en el Tipo de Creencias, Estrategias e Inferencias en la Lectura Crítica de Textos”*, la cual expone la importancia de pensar críticamente en un mundo que, agobiado por las crisis en todos los órdenes, sociales, políticos, y económicos entre otros, demanda cada vez más la presencia de hombres y mujeres capaces de actuar con criterio en la búsqueda de soluciones a conflictos, cualquiera que sea su campo de acción.

Luego de realizarse una profundización sobre pensamiento crítico, sus etapas y procesos que interactúan para propiciar su buen desarrollo en la comunidad académica, se plantean los siguientes interrogantes:

*¿Hay diferencias en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de diferentes Licenciaturas?*

*¿Guardan relación las diferencias en el pensamiento crítico con la Licenciatura que se encuentran estudiando los estudiantes?*

*¿Existen diferencias en pensamiento crítico entre estudiantes de Filosofía y estudiantes de otras licenciaturas?*<sup>10</sup>

Teniendo en cuenta los anteriores interrogantes, se definieron unos objetivos que permitan abordar las divergencias sobre pensamiento crítico en estudiantes universitarios a partir de la lectura crítica de textos, y se citan a continuación para darle una proyección más acentuada al lector sobre el texto referenciado, a saber:

*1. Explorar diferencias en cuanto a las dimensiones del Pensamiento Crítico: Sustantiva y Dialógica en estudiantes universitarios de licenciaturas monoparadigma y multiparadigma, cuando piensan críticamente a partir de la lectura de un texto.*

*2. Explorar diferencias en las Creencias de estudiantes universitarios de Licenciaturas monoparadigma y multiparadigma, en torno a la Naturaleza del Conocimiento y el Proceso de Conocimiento, cuando piensan críticamente a partir de la lectura de textos.*

*3. Explorar diferencias en las estrategias de tipo Afectivo, Macrocognitivas y Microcognitivas que emplean estudiantes universitarios de Licenciaturas monoparadigma y multiparadigma, cuando piensan críticamente a partir de la lectura de textos.*

*4. Explorar diferencias en cuanto a las Inferencias que generan estudiantes universitarios de Licenciaturas monoparadigma y multiparadigma, cuando piensan críticamente a partir de la lectura de textos.*<sup>11</sup>

La investigación se realizó con una muestra de 130 estudiantes de una Universidad privada en Bogotá de primero y último año de cuatro licenciaturas

---

<sup>10</sup> MARCIALES VIVAS, Gloria. Pensamiento Crítico: Diferencias en Estudiantes Universitarios en el Tipo de Creencias, Estrategias e Inferencias en la Lectura Crítica de Textos. Tesis de Doctorado en Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. p.261.

<sup>11</sup> Ibíd. p. 263.

diferentes (Filosofía, Psicología, Informática Matemática e Ingeniería Electrónica), definiendo la siguiente clasificación:

**Tabla.1 Clasificación de licenciaturas tomadas para la investigación.**

*Primer Año*

LICENCIATURAS	MONOPARADIGMA	MULTIPARADIGMA
PURAS	Matemáticas	Filosofía
APLICADAS	Ingeniería	Psicología

*Último Año*

LICENCIATURAS	MONOPARADIGMA	MULTIPARADIGMA
PURAS	Matemáticas	Filosofía
APLICADAS	Ingeniería	Psicología

Fuente: Tesis doctoral.

Los instrumentos empleados en la tesis doctoral fueron:

✚ Cuestionario de pensamiento crítico, elaborado por Santiuste et al. (2001)<sup>12</sup>, (Anexo 2) constituido por 30 preguntas orientadas a abordar dos dimensiones del pensamiento crítico: la dimensión sustantiva y la dimensión dialógica<sup>13</sup>. Cada una de las dimensiones aborda una de las habilidades básicas del pensamiento (Lipman, 1998): lectura, escritura, expresar oralmente, las cuales son básicas para todo proceso educativo (p. 269).

Se hace importante señalar, que el cuestionario integra las destrezas de pensamiento que, según ha sido documentado a través de investigaciones, se desarrollan desde la secundaria, siendo entonces compartidas por estudiantes universitarios. Específicamente, el estudio adelantado por Morante y Ulesky

<sup>12</sup> Santiuste Bermejo, V. (coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., y Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.

<sup>13</sup> Para profundizar en lo referente a las dimensiones sustantiva y dialógica, así como en las preguntas del cuestionario que hacen referencia a estos conceptos, ver Anexo 3.

(1984), y el reporte del informe inédito de Institute for the Advancement of Philosophy for Children (1986), aportan evidencia a partir de la investigación, en el sentido de que no existen diferencias significativas entre estudiantes de secundaria y universitaria en cuanto al equipo básico de razonamiento que emplean. Lipman hace un símil entre este equipo básico y una caja de herramientas. La diferencia que podría existir entre uno y otro grupo no estaría dada por las herramientas que emplean, [sino] por la manera diferente como cada uno las utiliza (Lipman, 1998).

El cuestionario responde a la postura conceptual de santiuste et al. (2001), quienes abordan la pregunta en relación con las destrezas o habilidades de pensamiento crítico y su vinculación con los dominios de conocimiento, además, la prueba guarda un índice de confiabilidad del 0.90 (p.272).

✚ Entrevista semiestructurada: Este instrumento fue aplicado también a los estudiantes seleccionados para la prueba anterior, estuvo orientado a identificar las creencias sobre el conocimiento y el proceso de conocer, así como las estrategias e inferencias generadas a partir de la lectura crítica de un texto.

✚ Tarea práctica, último instrumento aplicado, correspondió a un texto expresivo, elegido de un periódico de circulación nacional, con una extensión máxima de un folio y con un número limitado de palabras. Se eligió el texto expresivo, según clasificación de Jacobson, teniendo en cuenta unos criterios, desarrollados a partir de la revisión bibliográfica *(para profundizar en los criterios y el texto definido para esta prueba, ver Anexo 4)*.

Al analizar los instrumentos aplicados por Marciales en su Tesis doctoral, se evidencio que el cuestionario crítico es el que guarda mayor relación con lo que pretende el presente trabajo de grado.

Seguidamente, la investigadora plantea unas hipótesis que recogen el estudio realizado e intentan dar respuesta a los interrogantes establecidos al inicio de la tesis.

Una primera hipótesis que se contempló ante tales resultados, fue respecto a la posible relación entre el año cursado (primero o último), y la mayor o menor distancia respecto a un pensamiento integrado en las dos dimensiones. La opción por esta interpretación confirmaría los planteamientos de Moshman en el sentido de la ocurrencia de cambios en el pensamiento asociados a las experiencias universitarias.

Una segunda hipótesis contemplada fue que, estudiantes de disciplinas multiparadigma (Psicología y Filosofía), desarrollarían más la Dimensión Dialógica del pensamiento crítico, en tanto que aquellas denominadas monoparadigma (Matemáticas e Ingeniería Electrónica), afianzarían más los aspectos relacionados con la Dimensión Sustantiva. Según tal hipótesis, los resultados podrían estar en concordancia con algunas investigaciones en torno al pensamiento crítico que afirman que las primeras tienen una mayor incidencia en el desarrollo de procesos de pensamiento de orden superior. En este sentido se encuentran, por ejemplo, los resultados de investigaciones como las de King, Wood, & Mines (1990) quienes encontraron que estudiantes con titulación en ciencias sociales tenían puntajes significativamente más altos en pruebas de pensamiento crítico que titulados en ciencias matemáticas.

Finalmente, una tercera hipótesis fue relacionada con que las disciplinas puras (Filosofía y Matemáticas), se vincularían de manera más cercana con la dimensión Dialógica del pensamiento, dado su carácter abstracto, que las disciplinas aplicadas (Psicología e Ingeniería Electrónica). Esta afirmación estaría en concordancia con estudios en los cuales el pensamiento crítico es favorecido particularmente en aquellas disciplinas denominadas puras (Walsh y Hardy, 1999) (p.378).

En este sentido, el análisis de correspondencias múltiples y, en particular, las técnicas de clasificación, aportaron información relevante para precisar relaciones entre tales dimensiones y las variables ilustrativas seleccionadas para esta investigación (Licenciatura y año cursado); en virtud de estas técnicas estadísticas, fue posible establecer que la integración de las dos dimensiones se aprecia, fundamentalmente en estudiantes de último año. De acuerdo con lo anterior, hay relaciones entre un pensamiento crítico, caracterizado por la integración Sustantiva y Dialogal, y el año cursado (p.379).

Los resultados aportados por cada uno de los análisis estadísticos apuntan en el sentido de que si bien los estudiantes de último año manifiestan una mayor integración en las dimensiones del pensamiento, son particularmente los estudiantes de Filosofía quienes manifiestan mayor integración en este sentido, así como un uso más sistemático o continuado de las mismas, razón por la cual la categoría de respuesta más frecuente en este sentido fue “total acuerdo”. Por otra parte, estudiantes de primer año, y estudiantes de Psicología, aparecen vinculados con un predominio de aspectos sustantivos, los que a su vez son puestos en práctica de manera no sistemática o irregular, por lo cual la tendencia de respuesta corresponde a la categoría “a veces” (p.379).

Los resultados y el procesamiento estadístico de los mismos, han aportado información relevante en torno a la ocurrencia de cambios en las dimensiones elegidas, comparando estudiantes que inician, y aquellos que terminan su formación en una de las cuatro Licenciaturas elegidas. Es así que, en los análisis realizados, los estudiantes de último año aparecen sistemáticamente vinculados a formas de pensamiento integradoras, tomando en cuenta las dimensiones Sustantiva y Dialógica, orientadas desde teorías personales sobre el conocimiento y el proceso de conocer, relativistas y contextuales, puestas en práctica a través de estrategias tanto afectivas como cognitivas, dirigidas a construir una mirada globalizadora y respetuosa frente al texto, y expresadas a través de inferencias que buscan hacer coherencia, explicar y comprender el texto, más que enjuiciarlo (p.391).

Sería posible, a partir de tales resultados, contemplar como hipótesis explicativa que si bien no todas las personas, en este caso los estudiantes, cuentan con las mismas competencias en las habilidades básicas de lectura, escritura, y expresión oral, la demanda de un pensamiento crítico generaría patrones de respuesta independientes de tales habilidades, y más vinculados con la dominancia de una o de las dos dimensiones, sustantiva y dialógica. De esta manera, se desligaría la competencia en la habilidad (lectura, escritura, o expresión oral), de la complejidad alcanzada a nivel del pensamiento. (p.392).

Las implicaciones de estas hipótesis son valiosas en términos de las posibilidades que se abren para canalizar las competencias de los estudiantes, independientemente de cuáles sean, hacia un objetivo común, como es el desarrollo del pensamiento crítico. Así, se evita caer en homogenizaciones, siempre prejuiciosas, que buscan cultivar ciertas habilidades en detrimento de otras. Respetar al estudiante en términos de sus habilidades, se constituiría en un imperativo a partir de aquí.

De los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico, se derivan otros resultados llamativos en relación con las características de las inferencias generadas por los dos grupos tenidos en cuenta en el análisis. En uno, se ubicaron inferencias asociadas con estudiantes de primer año de Licenciatura, y en el otro, inferencias asociadas fundamentalmente a estudiantes de la Licenciatura de Filosofía.

En lo que respecta al primer grupo, lo que aparece de forma más destacada es que las inferencias vinculadas a estudiantes de primer año de Licenciatura, tienen un carácter más emotivo y de alguna manera simplificador del conocimiento, por cuanto reflejan un vínculo afectivo con el texto, y una tendencia a explicar y generalizar, sin que se observen inferencias dirigidas a lograr una mejor comprensión del texto, aun cuando no se desconoce que se hace algún esfuerzo en este sentido, a través de inferencias dirigidas a

identificar el asunto central en torno al cual este se desarrolla (inferencias temáticas).

En lo que respecta al segundo grupo, el análisis estadístico permite apreciar que las inferencias cuyo carácter es más globalizador y orientado a entender la perspectiva del autor, -ejemplificando sus planteamientos, reflexionando sobre los mismos, y formulando hipótesis a partir de allí-, se vinculan de manera explícita con la Licenciatura de Filosofía. Retomando planteamientos de Lípman (1998), la matriz conductual del pensamiento es el habla, de manera que un pensamiento organizado se refleja en un habla organizada. En coherencia con tales planteamientos, un habla caracterizada por inferencias de tal naturaleza estaría dando cuenta de un pensamiento complejo, que toma distancia del texto antes de comprometerse con juicios apresurados (p.395).

En relación (...) con las diferencias entre las diferentes dimensiones, teniendo en cuenta la Licenciatura estudiada: Filosofía, Psicología, Matemáticas, ó Ingeniería Electrónica. Ciertamente, los resultados no son contundentes para afirmar que una u otra logra de manera más sistemática cambios en cada una de las dimensiones elegidas. No obstante, llama la atención el hecho de que al observar los planos factoriales en los cuales se representa la distribución de los diferentes grupos, sistemáticamente la Licenciatura de Filosofía aparece vinculada de manera cercana a expresiones más evolucionadas e integradoras de cada una de tales dimensiones (p.396).

A manera de conclusión, la investigación referenciada plantea el gran valor de la Filosofía en el desarrollo del Pensamiento Crítico. Santiuste et al (2001), afirman que la Filosofía representa para los alumnos una nueva forma de reflexionar, de adquirir argumentos, de ser más críticos. En la Filosofía los profesores llevan a cabo su función docente pensando con sus alumnos, sobre hechos relevantes para su cultura, analizando principios establecidos y descubriendo prejuicios peligrosos. Así, la Filosofía es más un aprendizaje



compartido por profesores y estudiantes que una enseñanza que es impartida de quien sabe hacia quien no sabe.

Santiuste et al. (2001), y Santiuste (2001), han remitido ya la reflexión en torno al valor de la Filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. Específicamente, se asigna a la Filosofía, a partir del trabajo de investigación adelantado por los autores, la función de crear en el alumnado la capacidad para enfrentarse a los problemas y buscar las soluciones más adecuadas. En un mundo cambiante, lo más importante es enseñar a pensar a los alumnos. Se ha de buscar integrar la reflexión crítica y el contenido, aludiendo a la importancia de lograr que pensamientos y conceptos vayan unidos. La manera de interrogar empleada por la Filosofía a través de preguntas abiertas, hace uso de la ambigüedad como recurso, el cual cobra especial valor cuando se trata de formar el espíritu crítico en los jóvenes (Santiuste, 2001) (p.397).

Al respecto, Lipman afirma que si bien existe preocupación en los educadores en relación con la incorporación de habilidades de pensamiento a las aulas educativas, pocos han reconocido la especial conexión que existe entre la Filosofía y la enseñanza del pensamiento, o entre la Filosofía y la enseñanza para un pensamiento crítico. Si a lo anterior adicionamos la poca investigación dirigida a dar cuenta de tal conexión, así como el celo existente entre disciplinas, las posibilidades de hacer que tal conexión sea reconocida, se desdibuja (p.397).

Se hace preciso decantar en este desarrollo, que, a nivel regional, el pensamiento crítico en la educación superior es un tema que ha sido poco estudiado, por lo tanto es escaso el material que haga referencia a este asunto. No obstante indagando en este aspecto, se consultó una investigación titulada: DIDACTICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN

PROFESORES Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS<sup>14</sup>, la cual tuvo como propósito general modificar la relación enseñanza-aprendizaje, donde los docentes sean guías y acompañantes de este proceso, en cuanto a la autogestión del aprendizaje.

El trabajo investigativo se soportó en las prácticas pedagógicas de la Universidad de Cartagena y la investigación-acción en el aula, esta última facilitó la reflexión y los cambios en las mencionadas prácticas (p.39).

La población objeto de la investigación estuvo conformada por doscientos (200) estudiantes de pregrado de diferentes programas y doscientos (200) profesores universitarios. En conjunto los participantes fueron sometidos a jornadas de capacitación en el tema de operaciones intelectuales por 20 horas. Sin embargo, para la prueba piloto que se práctico, se incluyeron solo 60 estudiantes y 42 profesores universitarios.

Los instrumentos que se aplicaron para el desarrollo del pensamiento crítico o pensamiento de nivel superior fueron, Mentefactos Conceptuales, Mapas Conceptuales, SPRI y Herramientas del Pensamiento.

En este sentido los autores definen cada instrumento, los cuales no están orientados a reemplazar el contenido de las asignaturas, sino proveer un suplemento que ayude a los alumnos a aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal.

Brevemente los instrumentos se definen a continuación.

Mentefactos Conceptuales: Son extraordinarias herramientas (formas graficas muy esquematizadas) para representar la estructura interna de los conceptos (...) actúan como diagramas o moldes visuales; por sus propiedades sintéticas y visuales, constituyen potentes sintetizadores cognitivos, ahorran tiempo y valiosos esfuerzos intelectuales, pues permiten

---

<sup>14</sup> PARRA CHACÓN, Edgar y LAGO DE VERGARA, Diana (coinvestigadora) Medidores cognitivos en educación superior: Investigación de didácticas para el pensamiento crítico. Universidad de Cartagena. 2006.

almacenar aprendizajes, a medida que se digieren con lentitud, y paso a paso los conceptos.

Mapas Conceptuales: Fueron el primer intento de una herramienta didáctica acorde con las nuevas orientaciones en pedagogía. Constituyen una de las estrategias de enseñanza para promover aprendizajes significativos, específicamente el aprendizaje de conceptos (...) Fueron ideados por *Joseph Novak* (1977), y están inspirados en las ideas de *David Ausubel* (1978), con el objetivo de facilitar la comprensión de la información que se ha de aprender, dentro de la teoría de la asimilación, teoría que ha tenido una enorme influencia en la educación. La teoría está basada en un modelo constructivista de los procesos cognitivos humanos. La teoría de la asimilación describe como el estudiante adquiere conceptos, y como se organizan en su estructura cognitiva.

El SPRI: Es una técnica contemporánea funcional que enseña a los estudiantes a solucionar problemas reales y significativos. Como propuesta educativa, el SPRI asume que la finalidad del acto educativo radica en desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para que pueda resolver problemas reales: observar, recolectar y analizar fuentes de información, analizar situaciones reales desde una perspectiva teórica, proponer y evaluar soluciones utilizando recursos disponibles, planificar y proyectar. Como propuesta didáctica, establece que estos problemas o situaciones tienen que ser significativos dentro del contexto de un área de la actividad humana.

Herramientas del Pensamiento: La solidez de las herramientas desarrolladas por el método Cognitive Research Trust (CORT) presenta un valioso desafío a las formas convencionales de enseñar y ellas nos ayudan a desarrollar los aspectos creativo, constructivo y crítico del pensamiento<sup>15</sup>.

Los instrumentos fueron diseñados por los investigadores y validados por el Doctorado en Ciencias de la Educación. La investigación fue iniciada en junio de 2004 y concluida el 15 de junio de 2006 (p.49).

Como conclusiones relevantes del trabajo investigativo se pudo observar que; el uso de los instrumentos para la construcción de conocimiento, son una alternativa a la enseñanza tradicional, pues el estudiante aprende conceptos y proposiciones. Se resalta, también, que los educandos no poseen formación para aplicar los instrumentos durante su proceso formativo.

---

<sup>15</sup> Ibíd. p. 45-47

El desarrollo del pensamiento a nivel superior a partir de un programa de formación y entrenamiento, contribuye a formar intelectualmente a los estudiantes, quienes dotados de las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, son capaces de pensar lógicamente, de formular juicios relevantes y de comunicar su pensamiento.

Esta metodología puede ser utilizada por todos los docentes en la mayoría de los contenidos o áreas de formación en educación superior (p.90).

De esta manera, se logra abordar un trabajo investigativo que se fundamenta en las didácticas que se pueden emplear en el desarrollo de las asignaturas para contribuir desde el trabajo en el aula al desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes.

En este caso, una situación que se evidencia de inmediato es que para poner en práctica los aportes de la investigación, debe existir una disposición manifiesta por parte de las directivas del programa, en donde se pretendan aplicar, que incentive y lidere este compromiso directamente con sus maestros, promulgando efectivamente una reforma en la enseñanza que se refleje en la formación docente y en las actividades que este lidere en el salón de clases para estimular y desarrollar la investigación educativa en los estudiantes como herramienta, del día a día, importante para la solución de problemas educativos (p.90).

Se debe mencionar, en este mismo ámbito regional, la tesis de maestría titulada: LA PREGUNTA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE TEXTOS ESCRITOS<sup>16</sup>, la cual tiene como

---

<sup>16</sup> CALDERIN CARETH, Nelsy, et al. La pregunta como estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios a través de textos escritos. Tesis de Maestría en Educación. Barranquilla: Universidad del Norte, 2002.

propósito principal determinar el efecto en términos de pensamiento crítico (ensayos), al aplicar la pregunta como estrategia metodológica.

La investigación, se desarrollo con estudiantes de Derecho de segundo semestre (grupo 1) de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, quienes estuvieron en un proceso de entrenamiento por seis semanas, fundamentado en tres elementos del PC, claridad, precisión y lógica.

En forma paralela al grupo de derecho, fueron seleccionados los estudiantes de Ciencias del deporte, como grupo de control, para analizar al final del ejercicio los resultados obtenidos por cada selección, sin que estos tuvieran el entrenamiento de los primeros. Todos los estudiantes pertenecían a la asignatura de Taller de Lengua II, correspondiente al primer periodo académico del año 2001 (p.45).

Se ha evidenciado en las lecturas sobre este tema, que los educadores son en mayor proporción quienes promueven un PC durante el proceso formativo, así mismo, Calderin et al, resaltan el gran papel que deben cumplir los maestros en el desarrollo de los proceso cognitivos de los estudiantes. Por ello, se recomienda aportar las mejores estrategias y los mejores contenidos para propiciar un pensamiento crítico y para ello, ¿qué estrategia podría ser mejor que la de la pregunta? Al respecto Gall (1984): Palincsar y Brow, (1984); Wittrock (1981), en sus investigaciones plantean, “las preguntas, activan los procesos metacognitivos (las metacogniciones son los pensamientos que tenemos sobre nuestros propios procesos de aprendizaje). Así los estudiantes se dan cuenta de cuan perfectamente están dominando el contenido del currículum y de si necesitan estudiarlo posteriormente”<sup>17</sup>.

La investigación correspondió a una de tipo cuasiexperimental que según Tamayo (1998) recibe este nombre debido a que podemos aproximarnos a los resultados arrojados en una investigación con situaciones en la que no es

---

<sup>17</sup> GALL, M. RHODY, T. Análisis de las investigaciones sobre técnicas de entrenamiento. UNAD, 1984. p.3. Citado por CALDERIN. Ibíd. p.3.

posible el control y manipulación absoluta de las variables”<sup>18</sup> Es decir, que existen algunas limitaciones que condicionan el estudio, ya que se manipula la variable independiente, pero quedan algunas variables sin controlar, por ejemplo: en los sujetos observados su personalidad, sus estudios previos a los que se están haciendo, edad, estilo de escritura, afición por la lectoescritura pues estas variables no se van a medir por ser distribuidas de manera equivalente en los grupos (p.42).

Teniendo en cuenta que el elemento de estudio para la investigación en referencia será la producción de ensayos (p.53), en este sentido, el instrumento aplicado a los estudiantes fue el ensayo, fundamentado en la definición que sobre el mismo realiza Vásquez (1999), a saber:

un ensayo no es un comentario sino una reflexión. Casi siempre a partir de la reflexión de otros (esos otros no necesariamente deben estar explícitos, aunque, por lo general, se los menciona a pie de página o en las notas o referencias). Por eso el ensayo se mueve más en los juicios y el poder de los argumentos (no son opiniones gratuitas); en el ensayo de las ideas, por la manera como las expone, las confronta, las pone en consideración.

El mismo autor agrega: “por medio del ensayo es que nos vamos ordenando la cabeza” escribiendo ensayos es como probamos nuestra “lucidez” o nuestra “torpeza mental”. ... El ensayo siempre “pone en cuestión”, diluye las verdades dadas. Se esfuerza por mirar los grises de la vida y de la acción humana. El ensayo saca a la ciencia de su “excesivo formalismo” y pone la lógica al alcance del arte. Es simbiosis... y el ensayo que es siempre una búsqueda, no hace otra cosa que “hurgar” o remover en esas grietas de las estructuras. Digamos que el ensayo -puro ejercicio del pensar- es el espejo del propio pensamiento<sup>19</sup>.

Aplicado el instrumento y analizados los resultados, pueden afirmar los autores que la aplicación en el aula de clases de la pregunta desde los estándares de claridad, precisión y lógica del pensamiento crítico desde Richard Paul, si produjo diferencias significativas en el desarrollo del pensamiento crítico en la

---

<sup>18</sup> TAMAYO, M. La investigación. Serie Aprender a investigar. ICFES Bogotá. p.20 Citado por CALDERÍN. Ibíd. p.42.

<sup>19</sup> VÁSQUEZ, F. El ensayo. Diez pistas para su comprensión. En: pilas maestros la revista de las comunidades educativas y el sector rural. Febrero 1º, 2º, 3º. Nº. 57 Año diez. Enero-marzo. 1999. Ibagué. Tolima.p.47. Citado por CALDERÍN. Ibíd. p. 48

producción de textos escritos (ensayos) del grupo experimental (p.97)., Paul (1993) afirmo que: “cualquier escrito, si se ha escrito en forma razonada, contiene todos los elementos del pensamiento, y siendo un lector crítico, podemos cuestionar el texto a medida que leemos con el fin de determinar: ¿Cuál es el propósito central del escritor del texto? ¿Qué problemas o temas suscita? ¿Desde qué punto de vista está razonando? ¿Qué asume o da por supuesto? ¿Qué evidencias, información o datos nos presenta? ¿De qué forma esa evidencia es conceptualizada o interpretada? ¿Cuáles son las ideas o conceptos claves del texto? ¿Qué líneas de razonamiento se han formulado? ¿Qué inferencias claves se han hecho? ¿A dónde nos lleva el razonamiento? ¿Qué está implicado en él? Si este razonamiento fuese tomado seriamente y ofreciera bases para la acción, ¿Qué consecuencias seguirían?”<sup>20</sup>

Como cierre de este análisis se puede decir que si los estudiantes son motivados por sus docentes para desarrollar su pensamiento crítico a través de la pregunta éstos lo lograrán. Porque la pregunta los conducirá a la investigación, a pensar seriamente en lo que se le pregunta hasta el punto de aprender a autocuestionarse en todos los procesos de su vida cotidiana desde el más elemental hasta el más complejo (p.104).

Incursionando, en el ámbito institucional, se revisa la base bibliográfica de la CUC y se pudo constatar que no existen investigaciones referentes al tema del pensamiento crítico directamente, sin embargo existen otros textos investigativos que debido al vínculo que tienen con la calidad y la formación académica del programa deben tenerse en cuenta.

Al examinar el sistema electrónico de la Biblioteca principal de la CUC, se observó que a fecha de Abril, 2011, y teniendo en cuenta que la primera promoción del programa se graduó en el año 1999<sup>21</sup>, existe solo un (1) trabajo

---

<sup>20</sup> PAUL, R. What critical thinking is and why it is essential. Santa Rosa (CA). 1993. p. 9. Citado por CALDERÍN. Ibíd. p. 97

<sup>21</sup> Proyecto Educativo del Programa, PEP, Contaduría Pública. Reseña histórica.

de grado realizado por estudiantes de Contaduría Pública (2010), y la temática no se vincula con el objetivo de este proyecto, lo cual genera que desde el perfil estudiantil, lastimosamente, no exista un referente que le aporte a la investigación.

Al ampliar la búsqueda a las investigaciones de postgrados se encontraron en total, trece (13) trabajos realizados por profesionales contables correspondientes en su totalidad, a las tesis presentadas para optar al título de Especialistas en Estudios Pedagógicos, presentadas cronológicamente así:

**Tabla 2. Resumen cronológico de Tesis realizadas por profesionales de la Contaduría Pública en la CUC.**

<b>Año</b>	<b>Tesis Presentadas</b>
2000	1
2001	2
2002	5
2003	1
2004	1
2006	1
2007	1
2009	1
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>

Fuente: Catalogo Audi. CUC. Abril de 2011

De estos 13 trabajos solo tres llegan a mencionar el aspecto académico del programa de Contaduría Pública, no en el mismo enfoque de ésta investigación, pero de todas formas es pertinente revisar su contenido.



Inicialmente el trabajo de FERNÁNDEZ y MAZA<sup>22</sup> se encuentra encaminado a revisar la concordancia entre el factor Procesos Académicos y los lineamientos establecidos por el CNA, enfatizando *“en la necesidad que tiene la facultad de Contaduría Pública de la Corporación Universitaria de la Costa, de mejorar sus proceso académicos, atendiendo la necesidad de cambios a su interior y teniendo en cuenta que la educación del futuro debe ser una enseñanza universal inmersa en los procesos que obligan desde las aulas, a una formación diferente a la rígida o tradicional”*<sup>23</sup>

En el desarrollo del trabajo se revelan deficiencias en el Plan de Estudios de la época y se detallan algunos inconvenientes que ésta situación podría generar (p.22). Seguidamente, en el análisis de los instrumentos empleados para la obtención de la información necesaria para el desarrollo del proyecto, se pudo notar que en otrora la opinión general de los profesores frente al currículo radicaba en que *“las actividades, métodos y programas desarrollados por los docentes de la Facultad de Contaduría Pública contrastan con los contenidos y objetivos del programa. El currículo debe promover y favorecer la formación integral de los estudiantes”*<sup>24</sup>.

Más adelante, los autores plantean algunas recomendaciones relacionadas con el propósito de la investigación, expresan desde entonces la necesidad de un mayor acompañamiento a los estudiantes en las actividades académicas por parte de los docentes (p. 82) y puntualizan algunas recomendaciones afines a mejorar el proceso académico del programa de Contaduría Pública; entro otras aspectos se hace necesario fomentar la interdisciplinariedad en el programa, crear grupos de investigación de estudiantes y docentes, formular reformas al currículo que definan las áreas básicas de formación, definir líneas de pensamiento, incrementar la participación académica de estudiantes y profesores al interior y por fuera de la institución (p. 113-118).

---

<sup>22</sup> HERNANDEZ, Jairo Robinson y MAZA, Cástulo Antonio. Autoevaluación del factor procesos académicos en la facultad de contaduría pública de la corporación universitaria de la costa, en concordancia con los lineamientos del consejo nacional de acreditación. Tesis de Especialista en Estudios Pedagógicos. Barranquilla: Corporación Universitaria de la Costa, CUC, 2002. 143 p.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 17.

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 77.

Todo lo anterior denota un trabajo investigativo que aunque realizado en el año 2002, la mayoría de sus planteamientos permanecen vigentes y se relacionan claramente con la situación actual del programa, no quiere decir que las cosas sigan igual, lo que se evidencia es que los problemas en el tiempo esencialmente son los mismos. Razón por la cual cobra importancia la autoevaluación permanente del programa, pues este proceso permite incrementar las posibilidades de revelar soluciones que le aporten a las dificultades encontradas.

En síntesis el trabajo de referencia permite percibir la situación específica del programa años atrás y despliega unas recomendaciones que podrán ser seguidas voluntariamente por la institución, sin embargo, carece de una propuesta específica que delimite un proceso a seguir para disminuir las problemáticas encontradas sobre el factor Procesos Académicos, en concordancia con los lineamientos planteados por el Consejo Nacional de Acreditación.

El segundo trabajo tiene como propuesta establecer el Proyecto Institucional – PI– para el programa de Contaduría Pública de la CUC, y verificar si a los recursos humanos, físicos y financieros, tienen proyectado un uso adecuado, lo cual debe permitir *“acercarnos al ideal de construcción colectiva del PI y contribuye a delimitar el accionar de las tareas tanto generales como específicas que caracterizan la misión, visión y valores del mencionado problema”*<sup>25</sup>.

Para la obtención de la información precisa que permitiera la consecución del trabajo investigativo se tuvo en cuenta varios procesos de recolección de información, los cuales se centraron en analizar la percepción y/o pertinencia, de los diferentes elementos que le aportan a la consolidación del proceso

---

<sup>25</sup> CONTRERAS CAPELLA, Jairo; GARCIA D., José de Jesús y MENDOZA, Ramiro. Proyecto institucional del programa de contaduría pública de la corporación Universitaria de la costa, en concordancia con los lineamientos del consejo nacional de acreditación. Tesis de Especialista en Estudios Pedagógicos. Barranquilla: Corporación Universitaria de la Costa, CUC, 2002. 205 p.

educativo, tales como: Misión institucional, plan de desarrollo institucional, administración y gestión institucional, comunidad académica, formación integral, entre otros, de los cuales se mencionarán los resultados referidos a la parte académica, con el propósito de tener un referente más que permita percibir los tiempos educativos de aquella época:

- Las intenciones de la facultad por fortalecer la comunidad académica, son pocos conocidas por estudiantes y profesores.

- Existe un concepto disímil y confuso entre la mayoría de estudiantes y algunos docentes acerca de lo que es, formación integral.

- Los estudiantes y algunos docentes no perciben interés institucional por fortalecer la comunidad académica. Este concepto es deficientemente definido. Sus mecanismos de participación son poco conocidos.

- La formación integral de los estudiantes, se asocia al manejo de herramientas y sistemas computarizados<sup>26</sup>.

De esta investigación se puede observar que *“quizás la conclusión más contundente consiste en la evidencia acerca de la carencia en la Facultad, del denominado Proyecto Educativo Institucional.”*<sup>27</sup> Tema que cobra mucha importancia en cuanto la elaboración de un PEI representa las líneas que debe seguir el programa, y además es uno de los aspectos que tiene en cuenta el CNA cuando evalúa los procesos de acreditación que adelantan las IES.

Por último, la investigación presenta un modelo del Proyecto Educativo Institucional de la Facultad de Contaduría Pública, que incluye toda una estrategia para dinamizar la participación de toda la comunidad académica de la facultad, de manera que el documento final responda a una construcción colectiva de todos los interesados.

El texto final que se referencia, se caracteriza por poseer, dentro de los mencionados, mayor grado de similitud en el planteamiento del problema con la

---

<sup>26</sup> Ibid., p.123

<sup>27</sup> Ibid., p. 124.

esencia de la investigación inicial citada en las páginas anteriores, ya que admite que la educación superior debe constituirse en *“un proceso permanente de desarrollo de las potencialidades del estudiante, con el fin de ofrecer una formación integral, académica y profesional del individuo, es decir, la búsqueda de la excelencia académica y el desarrollo del talento humano, grados máximos de calidad”*<sup>28</sup>.

Los autores del texto ponen en evidencia la ausencia de una formación que le apunte a generar estudiantes con un perfil docente o investigador, aunque en la misión y visión del programa se puntualizan estas características. (p.10)

Seguido a la exposición de todos los referentes que esclarecen el problema y su contexto, se practicaron diversos instrumentos para recolectar información que permita realizar un análisis sobre las posibles rutas a seguir para establecer *Estrategias Pedagógicas para el Mejoramiento de la Formación Académica y Profesional de los Estudiantes de Contaduría Pública de la CUC*, en lo que se evidenció, por mencionar algunas conclusiones, la necesidad de revisar periódicamente el plan de estudios e incluir nuevas asignaturas que faciliten aproximar a los estudiantes con la realidad social y empresarial en la que se desenvuelvan, (p.46), así como también, se hizo visible la necesidad de participar en actividades extracurriculares, sean estas congresos, simposios, foros, seminarios, entre otros, que permitan la interacción de los estudiantes con participantes de otros espacios académicos.

En concordancia a lo anterior, los autores enfatizaron en la necesidad de fomentar fuertemente la investigación tanto en los estudiantes como en los docentes, pues ésta última impulsa fuertemente la excelencia académica.

El estudio realizado presentó como propuesta a las falencias encontradas, la implementación de monitorias académicas e investigativas como complemento a la formación profesional de los estudiantes, toda vez que éstas *“le abren un*

---

<sup>28</sup> PALACIO CAMARGO, Luis Alfredo. Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la formación académica y profesional de los estudiantes de la Facultad de Contaduría Pública de la Corporación Universitaria de la Costa, CUC. Tesis de Especialización en Estudios Pedagógicos. Barranquilla: Corporación Universitaria de la Costa, CUC. Departamento de Postgrados, 2002. 20 p.

*mayor espacio a los alumnos para el debate y discusión de los temas de las distintas cátedras, procurando la articulación de las diferentes monitorias con las disciplinas contenidas en el Plan de Estudios como parte sustancial de las mismas*<sup>29</sup>.

En definitiva, la propuesta estableció un modelo bien detallado de los pasos que se deben seguir para poner en marcha las monitorias, cuenta con una metodología y un plan de acción estructurado por etapas que facilita su puesta en marcha.

A modo de resumen general de los textos institucionales referenciados, se puede decir que el común denominador que se percibe en estas investigaciones, consiste en establecer cómo perciben los estamentos del programa de Contaduría Pública, sean estos, estudiantes, docentes o directivos, el direccionamiento del mismo, sus aciertos y falencias, a fin de certificar la necesidad de fortalecer los aspectos necesarios que permitan ofrecer un discurso académico acorde a las necesidades académicas.

Estas acciones están encaminadas a generar una formación de calidad, que beneficie la relación de los lineamientos del programa con los requerimientos del Consejo Nacional de Acreditación. Trabajar en minimizar las dificultades que pusieron en evidencia los trabajos anteriores, mejorará la formación de los futuros profesionales y facilitará el proceso de acreditación de alta calidad del programa.

Otro análisis frente a los documentos citados, se refiere al interés de los autores por constituir unos referentes claros del programa, que sean acordes principalmente a la realidad y necesidades de los estudiantes, ya sea para su desempeño como estudiantes o a los requerimientos que faciliten su incorporación al campo laboral.

---

<sup>29</sup> Ibíd., p. 70.

Con el pasar de los años, mucho se ha avanzado en las problemáticas que antes se percibían, y hoy se puede decir que existen unos lineamientos claros y específicos que delimitan la formación de los estudiantes de Contaduría Pública de la CUC, por lo que éste tema ya no es fundamentalmente la discusión, no por ello se debe descuidar; actualmente la situación que se propone analizar consiste en cuestionarse por qué existe una notoria diferencia, ya sea en actitud, participación o desempeño estudiantil frente a los documentos del programa que expresan las características que deben distinguir a los estudiantes en formación y futuros profesionales, especialmente lo relacionado a su perfil profesional.

Entonces, si antes las dificultades eran porque no existían unos lineamientos claros que definieran la formación de los estudiantes, hoy, que ya existen, ¿cuál es la explicación para que continúe, en otros contextos, presentándose dificultades con la formación estudiantil? Este análisis no ha sido abordado anteriormente en la institución y es a través de ésta investigación que se propone estudiar las inquietudes observadas, con las características propias de un trabajo investigativo que se realizará con base en la perspectiva que el colectivo estudiantil contable tiene sobre el tema, de manera que se obtenga información acertada que permita brindar soluciones que compriman al máximo las falencias en la formación y permitan la consecución de unos estudiantes identificados con las directrices del programa.

## **5.2. REFERENTES TEORICO-CONCEPTUALES**

**5.2.1. Teóricos del Pensamiento Crítico.** Ante el análisis que representa el pensamiento crítico a través de la historia, es importante mencionar algunos de los personajes más influyentes en esta temática y la definición que los mismos le han dado a este concepto:

**McPeck, John, 1981**, define al pensamiento crítico como la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo<sup>30</sup>.

**Norris, Stephen, 1985**, Una decisión racional de en qué creer y en qué no<sup>31</sup>.

**Ennis, Robert, 1985**, Un pensamiento racional reflexivo concerniente con qué hacer o creer<sup>32</sup>.

**Piaget, Jean, 1985**, Examinado a través de la construcción de la teoría del desarrollo cognitivo y puede tomar lugar sólo en los más altos niveles de dicho desarrollo cognitivo<sup>33</sup>.

**Furedy, C., & Furedy, J., 1985**, llevaron a cabo una revisión crítica de la manera como los autores operacionalizan el concepto de Pensamiento Crítico, encontrando que es generalmente pensado para abarcar aquellas habilidades como ser capaz de identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas, y deducir conclusiones<sup>34</sup>.

**Brookfield, S., 1987**, Un conjunto de supuestos desafiantes y contextos que son necesarios para el pensar críticamente. Es el escepticismo reflexivo, así como el acto de cuestionar el status quo.

El mismo autor también define al pensamiento crítico como Un proceso que incluye componentes tanto emocionales como racionales e involucra la importancia de la cultura y el contexto<sup>35</sup>.

---

<sup>30</sup> VALENZUELA Jorge y NIETO Ana. Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. p. 2 Disponible en internet: <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf> Consultado: 05/05/11

<sup>31</sup> D'ALESSIO IPINZA, Fernando. Liderazgo y pensamiento crítico. p. 13 Disponible en internet: [http://www.pearson.com.pe/forum2010/download/dalessio/Liderazgo\\_Pensamiento\\_Critico.pdf](http://www.pearson.com.pe/forum2010/download/dalessio/Liderazgo_Pensamiento_Critico.pdf) Consultado: 07/05/11.

<sup>32</sup> Ibíd., p. 13.

<sup>33</sup> Ibíd., p. 16.

<sup>34</sup> MARCIALES. Op. cit., p. 51.

<sup>35</sup> D'ALESSIO. Op. Cit., p. 11 y 16.

**Siegel, Harvey, 1988**, Un pensamiento movido apropiadamente por razones<sup>36</sup>.

**Lipman, Matthew, 1988**, Un pensamiento hábil y responsable que conduce a un juicio, porque depende de criterios. Es autocorrectivo y es sensible al contexto<sup>37</sup>.

**Dewey, John, 1989**, Se refiere al pensamiento crítico como pensamiento reflexivo, el cual supone un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en el cual se origina el pensamiento, y un acto de busca, de caza, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.

El pensamiento para Dewey (1989), inicia en una situación que podría denominarse bifurcación de caminos, situación ambigua que presenta un dilema, que propone alternativas. La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión. La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar<sup>38</sup>.

**Kurland, Daniel, 1994**, Referido a la razón, a la honestidad intelectual, y a la mentalidad abierta, a diferencia del sentimentalismo, de la pereza intelectual, y de la mentalidad cerrada<sup>39</sup>.

**Halpern, D., 1998**, señala que el pensamiento crítico es propositivo, razonado, y dirigido hacia un objetivo. Es la clase de pensamiento implicado en la solución de problemas, formulación de inferencias, en el cálculo de probabilidades, y en la toma de decisiones<sup>40</sup>.

**Paul, Richard, 2000**, Para el autor, el pensamiento crítico es y puede ser definido de diferentes formas sin que ninguna de ellas deba considerarse como

---

<sup>36</sup> Ibíd., p.13.

<sup>37</sup> Ibíd., p. 14.

<sup>38</sup> MARCIALES. Op. cit., p. 54.

<sup>39</sup> D`ALESSIO. Op. Cit., p. 15.

<sup>40</sup> VALENZUELA y NIETO. Op. cit., p. 2.



“la definición” porque esto podría limitar nuestro pensamiento. Haciendo esta salvedad, propone una definición según la cual el pensamiento crítico es pensar sobre el propio pensamiento mientras se está pensando, con el fin de hacer mejor el pensamiento<sup>41</sup>.

**Santiuste, Ayala, Barrigüete, García, González, Rossignoli, y Toledo, 2001**, señalan como acierto es el hecho de que pensamiento crítico es pensamiento reflexivo, un pensamiento que se piensa a sí mismo, es decir, metacognitivo, lo que hace posible que se autoevalúe y optimice a sí mismo en el proceso. Es precisamente lo metacognitivo de este pensamiento lo que contribuye para que la persona pueda llegar a conocer su propio sistema cognitivo (conocimientos, estrategias, motivaciones y sentimientos), y que pueda llegar a intervenir para mejorar dicho sistema, mediante la planificación, supervisión y evaluación de su actividad. Es interesante como los autores se refieren a la metacognición como un autodiálogo que la persona lleva a cabo a través de la reflexión sobre qué, cómo, y por qué, piensa y actúa de la manera como lo hace<sup>42</sup>.

Las anteriores definiciones pueden tener relación en algunos casos, así como diferencias en otros. Sin embargo la conclusión principal de este acápite debe estar enfocada a que no existe una definición que abarque de manera general el significado del pensamiento crítico.

### **5.2.2. Profundización teórica en algunos de los autores antes citados.**

**Robert Ennis**, en el Congreso Internacional de Psicología y Educación, 1991, explica al pensamiento crítico como la correcta evaluación de enunciados. Nos precisa que existen tres dimensiones básicas del pensamiento crítico que tenemos que tener en cuenta para evaluar enunciados:

---

<sup>41</sup> MARCIALES. Op. cit., p. 57.

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 61.

- a. La dimensión lógica, comprende el acto de juzgar las pretendidas relaciones entre los significados de las palabras y los enunciados.
- b. La dimensión criterial, tiene en cuenta el conocimiento de los criterios para juzgar enunciados, y
- c. La dimensión pragmática, que comprende el efecto del propósito latente sobre el juicio y la decisión acerca de si el enunciado es o no suficientemente bueno para lo que se pretende.

Estas dimensiones se interrelacionan cuando realizamos evaluaciones de enunciados en base a los doce aspectos del pensamiento crítico que Ennis nos enumera, estos son:

- 1. Captar el significado de un enunciado.
- 2. Juzgar si hay ambigüedad en un razonamiento.
- 3. Juzgar si ciertos enunciados son contradictorios entre sí.
- 4. Juzgar si una conclusión se sigue necesariamente.
- 5. Juzgar si un enunciado es suficientemente específico.
- 6. Juzgar si un enunciado es realmente la aplicación de cierto principio.
- 7. Juzgar si un enunciado observacional es fidedigno.
- 8. Juzgar si una conclusión inductiva está justificada.
- 9. Juzgar si el problema está bien identificado.
- 10. Juzgar si algo es una suposición.
- 11. Juzgar si una definición es adecuada.
- 12. Juzgar si el aserto de una pretendida autoridad es o no aceptable<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. p. 9. Disponible en internet: <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/Guiapensamientocritico.pdf> Consultado: 07/05/11

**Richard Paul**, Manifiesta que el pensamiento crítico consiste en:

- a. El proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, de manera activa y hábil, como una guía hacia la creencia y la acción.
- b. El arte del escepticismo constructivo, es decir la desconfianza o duda de la verdad que nos presentan como tal. (El escéptico es aquel que no cree a ciegas en determinadas cosas y, por tanto, tiene que seguir indagando, encontrando otros caminos, investigando, verificando, etc.)
- c. El arte de identificar y quitar prejuicios, así como la unilateralidad del pensamiento.
- d. El arte del aprendizaje autodirigido, a profundidad realizando racionalmente.
- e. El pensar que la racionalidad debe certificar lo que uno sabe y aclarar lo que uno ignora.

Paúl provee de una definición que conduce al análisis de tres dimensiones cruciales:

■ Las perfecciones del pensamiento,

■ Los elementos del pensamiento y

■ Los dominios.

Así, el pensamiento crítico es un pensamiento disciplinado, autodirigido, que ejemplifica las perfecciones del pensamiento

apropiado a un modo particular (en una disciplina por ejemplo) o un dominio del mismo.

Puede adoptar dos formas: si el pensamiento es disciplinado para servir al interés de un individuo o grupo en particular, con la exclusión de otros grupos o personas relevantes, le llama pensamiento crítico sofista o débil.

Si el pensamiento en cambio, está disciplinado para tomar en cuenta los intereses de las grandes mayorías, de las personas o grupos diversos, sería el pensamiento crítico justo o fuerte<sup>44</sup>.

Para **Lipman** el pensamiento crítico está sustentado por el razonamiento y el juicio. El razonamiento es el pensamiento determinado por las reglas que han sido aprobadas mediante el juicio, o bien, aquél que viene orientado por criterios, de manera que implica siempre la actividad de juzgar. Los juicios son acuerdos o determinaciones que emergen durante el curso o en la conclusión de un proceso de investigación. Se orientan por criterios y la identidad específica de tales criterios se desprenderá del contexto. Una ampliación de cada punto se presenta a continuación.

■ *El pensamiento crítico se basa en criterios:* un criterio es entendido como la regla o principio utilizado en la realización de juicios. El pensamiento crítico es un pensamiento hábil y las habilidades en sí mismas no pueden ser definidas sin criterios mediante los cuales puedan ser evaluadas dichas práctica hábiles. Los criterios son razones que deben tener un alto grado de aceptabilidad entre la comunidad de investigadores. El uso competente de tales razones establece la objetividad de los juicios. Los pensadores críticos se

---

<sup>44</sup> Ibid., p. 8.

basan en criterios probados históricamente, como el de la validez, la evidencia y la consistencia.

Existen diversas modalidades de criterios:

- ⊕ Estándares.

- ⊕ Leyes, estatutos, reglas, regulaciones, cartas de derechos, cánones, ordenanzas, orientaciones, directrices.

- ⊕ Preceptos, requisitos, especificaciones, normativas, estipulaciones, fronteras, límites, condiciones, parámetros.

- ⊕ Convenciones, normas, regulaciones, uniformidades, generalizaciones.

- ⊕ Principios, supuestos, presuposiciones, definiciones.

- ⊕ Ideales, propósitos, fines, objetivos, finalidades, intuiciones, impresiones.

- ⊕ Pruebas, credenciales, evidencias fácticas, hallazgos experimentales, observaciones.

- ⊕ Métodos, procedimientos, programas, medidas.

■ *Metacriterios y megacriterios*: la elección de un criterio obedece a otros criterios, los metacriterios, que dan cuenta de la coherencia, la consistencia, la veracidad, la fuerza y la pertinencia de los primeros. Algunos otros son de un nivel de generalidad muy elevados: verdad, lo correcto, lo no correcto, lo bueno, lo bello.

■ *El pensamiento crítico es autocorrectivo*: es un pensamiento que se observa a sí mismo, que no es lo mismo que afirmar que todo proceso metacognitivo sea equivalente a un pensamiento crítico. Una propuesta que hace Lipman para favorecer esta autocorrección, son las comunidades de investigación, en las cuales los miembros

comienzan a corregirse entre sí. En la medida en que cada participante es capaz de interiorizar de forma global la metodología de la comunidad, será capaz de aplicar procesos autocorrectivos a su propio pensamiento.

■ *El pensamiento crítico desarrolla sensibilidad al contexto:* implica el reconocimiento de, circunstancias excepcionales o irregulares, limitaciones especiales, contingencias o constricciones, configuraciones globales, evidencias insuficientes, la posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto a otro<sup>45</sup>.

**5.2.3. Instrumentos para la Evaluación del Pensamiento Crítico.** Definida la importancia del pensamiento crítico en el desarrollo académico y personal del individuo queda en evidencia el rol protagónico que debe ocupar este concepto, fomentado por las instituciones académicas, en los procesos permanentes de formación.

Apoyar el liderazgo en la sociedad del pensamiento crítico, conlleva de manera inequívoca a encontrar o definir instrumentos que permitan analizar el éxito o no de diversos programas encaminados a desarrollar el pensamiento crítico de las personas.

El presente trabajo de grado no tiene como propósito establecer un instrumento para evaluar el pensamiento crítico, de este aspecto se han encargado educadores y científicos que han realizado intensas investigaciones sobre el tema, tal como se expone a continuación:

---

<sup>45</sup> MARCIALES. Op. cit., p.60.

**Tabla 3. Pruebas para evaluar el pensamiento crítico mas empleadas en los Estados Unidos.**

<b><i>Pruebas multi-aspectos:</i></b>	
Cornell Critical Thinking Test, nivel X	Ennis & Millman, 1.985
Cornell Critical Thinking Test, nivel Z	Ennis y Millman, 1.985
New Jersey Test of Reasoning Skills	Shipman, 1.983
Ross Test of Higher Cognitive Processes	Ross & Ross, 1.976
Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal	Watson & Glaser, 1.980
Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test	Ennis & Weir, 1.985
<b><i>Pruebas de Aspectos Específicos</i></b>	
Cornell Class-Reasoning Test, Forma X	Ennis, Gardiner, Morrow, Paulus, & Ringel, 1.964
Cornell Conditional-Reasoning Test, Forma X	Ennis, Gardiner, Guzzetta, Morrow, Paulus, & Ringel, 1.964
Judgment: Deductive Logic and Assumption Recognition	Shaffer & Steiger, 1.971
Logical Reasoning	Hertzka & Guilford, 1.955
Test on Appraisal Observations	Norris & King, 1.983

Tomado de Kennedy, Fisher y Ennis, 1991.

De los instrumentos mencionados el que más se aplica a nivel postsecundario según McMillan (1987) es el **Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, (WGCTA)**, (Watson y Glaser, 1980) cuenta con 80 ítems, divididos en cinco subpruebas (16 ítems cada una). Se deriva de esta prueba: la inferencia, reconocimiento de las hipótesis, deducción, interpretación y evaluación de los argumentos.<sup>46</sup>

<sup>46</sup> GADZELLA Bernadette, *et al.* Diferencias entre los estudiantes afroamericanos y caucásicos en el pensamiento crítico y estilo de aprendizaje. p. 2. Disponible en internet: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5001893025> Consultado: 17/07/11.

Otra prueba que también es utilizada continuamente es la **Cornell Critical Thinking Test** de Ennis y Millman. Consta de dos formas diferentes (niveles X y Z). Si bien no se distinguen formalmente sub-test, los ítems de la prueba se dividen en cuatro secciones relacionadas con diferentes habilidades especiales del pensamiento crítico: juzgar la producción de información sobre una hipótesis, juzgar la fiabilidad de información, juzgar si una información se sigue de las premisas e identificar suposiciones, y determinar si una causa es relevante para una deducción dada (Ennis & Millman, 1971).<sup>47</sup>

El instrumento más reciente que se referencia, es el Cuestionario de Pensamiento Crítico elaborado por Santiuste et., al, 2001, constituido por 30 preguntas orientadas a abordar dos dimensiones del pensamiento crítico: la dimensión sustantiva y la dimensión dialógica. Cada una de las dimensiones aborda una de las habilidades básicas del pensamiento (Lipman, 1998): lectura, escritura, expresar oralmente, las cuales son básicas para todo proceso educativo. Esta herramienta fue abordada en los antecedentes del presente trabajo.

**5.2.4. Expresiones del Pensamiento Crítico.** Analizar el pensamiento crítico o el acto de razonamiento advierte introducirse en complejos esquemas intencionados a estudiar el proceso que se desarrolla al momento de pensar o razonar. Lo cual se diferencia de las expresiones, ya que éstas representan las acciones que realizan los individuos y por ende son más abordables. Estas expresiones básicamente se encuentran representadas por la lectura, escritura y expresión oral. (Santiuste et al., 2001).

---

<sup>47</sup> MARCIALES. Op. cit., p. 247.



**5.2.5. Términos generales y caracterización del programa de Contaduría Pública CUC.** En este punto se definirán los principales conceptos que serán referenciados en el desarrollo de la investigación, para garantizar una comprensión del trabajo por parte del lector, acorde al propósito del autor. Además, se recomienda observar con detenimiento el significado de los términos que se citarán, pues expresan en su mayoría el pensamiento institucional, lo cual debe quedar claro para poder interpretar posteriormente la esencia de la problemática investigada.

■ **Sistema educativo colombiano:** En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

En nuestra Constitución Política se dan las notas fundamentales de la naturaleza del servicio educativo. Allí se indica, por ejemplo, que se trata de un derecho de la persona, de un servicio público que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También se establece que se debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior<sup>48</sup>.

■ **Plan de estudio.** El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas

---

<sup>48</sup> Sistema educativo colombiano. Disponible en internet: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html> Consultado 06/04/11

asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos<sup>49</sup>.

En este sentido, El Plan de Estudio del Programa de Contaduría Pública está estructurado para formar un profesional integral, que pueda adaptarse a los continuos cambios de una economía globalizada y especialmente con la capacidad para la toma de decisiones.

Además nuestro plan de estudios fundamenta la formación académica de nuestros estudiantes, en asignaturas de formación básica, legal, idiomática, socio humanístico y control; asignaturas que caracterizan el programa, pero su mayor particularidad la constituye el Componente de Contabilidad, Componente de Sistemas y Componente Financiero que determinan el perfil de nuestro egresado. Esto obedece a que estamos ubicados en una región comercial, industrial, portuaria y minera; por tanto, nuestros egresados se distinguen por una sólida formación en el área contable con entrenamiento en las tecnologías de información (TIC), como herramienta para la gerencia de la información y la toma de decisiones en su ejercicio profesional. Entrenamiento en el área de las tecnologías de información que inicia desde el primer semestre, e incluye el manejo de software contable y de Auditoría (Tercer programa de Contaduría en Colombia que aplica el citado software), convirtiéndose lo anterior en el factor diferenciador que identifica nuestro programa y constituye su particularidad.

Por último, en el Programa de Contaduría Pública con el propósito de mantener ajustado los planes de estudio a las exigencias del medio local, regional, nacional e internacional y a las características institucionales, tiene dentro de su estructura organizativa el comité curricular con las funciones de revisar y rediseñar el currículo, integrando contenidos, redistribuyendo asignaturas, fusionando asignaturas teniendo en cuenta la intensidad horaria de acuerdo al

---

<sup>49</sup> COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 230 (11, febrero, 2002). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá D.C.: El Ministerio, 2002. Art. 3.

número de clases presenciales y las independientes para el logro del autoaprendizaje<sup>50</sup>.

■ **Currículo.** La CUC asume el currículo como el conjunto de saberes organizados sistemáticamente que contemplan las experiencias y dominios creativos y flexibles puestos a disposición de los actores de la educación y en consecuencia define como políticas curriculares las siguientes:

- Integración de las Ciencias del hombre y las de la naturaleza ampliando horizontes y rompiendo barreras hacia la complejidad del conocimiento.
- Entendimiento de las relaciones del conocimiento científico y tecnológico desde la intervención en la cultura, con visión transformadora y compromiso ético y social, desde la reflexión de las tecnologías como medio para el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida.
- Estructuración, gestión y desarrollo curricular comprometiendo lo pedagógico, lo investigativo, las prácticas sociales y la evaluación.
- Oportunidades de formación por fuera del plan de estudios que contribuyan al desarrollo integral del estudiante.
- Entre otras<sup>51</sup>.

■ **Formación integral.** El PEP define que la formación integral es inherente a la razón de ser y al quehacer de la persona en la medida que genera posibilidades para optimizar su desarrollo psicológico, físico, espiritual, afectivo, social y familiar, como al crecimiento de valores, intereses y potencialidades que conlleven a un proceso dinámico de construcción permanente de su realización personal y para lograrlo la Corporación Universitaria de la Costa –CUC definió unas políticas claras en su Proyecto Educativo Institucional – PEI a las cuales se alinea el programa.

Se mencionan algunas:

---

<sup>50</sup> PEP, contaduría pública, CUC.

<sup>51</sup> PEI, CUC. Disponible en internet: <http://www.cuc.edu.co/contenido.php?id=6> Consultado 06/04/11

- Interpretación de la realidad local y nacional tan objetivamente como la mundial, a fin de que se aprehendan los fenómenos en sus contextos, sus complejidades y conjuntos, interpretando tanto el todo como las partes.
- Reconocerse como ser globalizado, trascendiendo los límites de su localidad y nacionalidad, para que de esta manera comprenda aún más la problemática humana de otras culturas y razas.
- Estimular en el estudiante la seguridad en si mismo para que desarrolle la capacidad de afrontar los riesgos, y enfrentarse a lo inesperado e incierto.
- Entendimiento de la educación como un proceso permanente y de mejoramiento continuo a través de la actualización, capacitación, complementación de conocimientos.

■ **Modelo pedagógico.** El programa de Contaduría Pública, en su proyecto educativo, ha definido el desarrollismo como modelo pedagógico que se fundamenta en la construcción del conocimiento por parte del estudiante con el apoyo y orientación del docente, con base en la combinación de los conocimientos previos y los nuevos, teniendo en cuenta las dimensiones del ser en lo cognitivo, afectivo y práctico.

Los componentes integradores del modelo son: El Estudiante como ser humano en desarrollo permanente, el docente como educador competente, el aprendizaje como actividad que promueve el desarrollo de capacidades y competencias, el contexto como el ámbito natural, cultural, social, académico y laboral donde se dan las relaciones interpersonales, la finalidad de la educación superior concebida como el desarrollo integral del ser humano, la profesión como la realización personal para el desempeño laboral ético y el desarrollo social sostenible, el currículo como el conjunto de elementos y componentes sociales, económicos, culturales, educativos, administrativos y operacionales que permiten la convivencia académica y el desarrollo intencional y planificado de la personalidad y las competencias profesionales, los Contenidos, concebidos como el saber interdisciplinario que fundamenta las competencias profesionales y alimentan las estructuras conceptuales de los

estudiantes y profesionales, la evaluación concebida como la verificación de logros de saberes y competencias profesionales, los recursos que permiten, con su uso adecuado, la excelencia académica, la comunicación efectiva y el aprendizaje autónomo y significativo, el método concebido como el derrotero que los actores de la formación recorren unidos para hacer factible la educabilidad.

■ **Proyecto Educativo Institucional, PEI, CUC.** se constituye en una herramienta para planear el trabajo académico del presente y construir escenarios futuros, así como los recursos y las perspectivas de desarrollo para asumir con criterios de calidad el profesional que queremos formar.

El PEI, orienta la planeación institucional en torno al desarrollo de los procesos académicos, administrativos, financieros y de bienestar universitario para el logro de las funciones esenciales de la Educación Superior como son la Docencia, la Investigación, la Extensión y la Internacionalización. Además se convierte en una herramienta útil para la planeación, organización, administración y evaluación de los procesos que se desarrollan al interior de cada uno de los programas académicos que ofrece la Institución.

■ **Proyecto Educativo del Programa, PEP, Contaduría Pública.** Constituye la carta de navegación para el desarrollo académico del programa y articula todos sus componentes al Proyecto Educativo Institucional de la CUC.

■ **Acreditación de Alta Calidad.** La acreditación es un camino para el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de instituciones de educación superior y de programas académicos, una ocasión para comparar la formación que se imparte con la que reconocen como válida y deseable los pares académicos, es decir, quienes, por poseer las cualidades esenciales de la comunidad académica que detenta un determinado saber, son los representantes del deber ser de esa comunidad. También es un instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo institucional.

En el proceso de Acreditación se distinguen dos aspectos: el primero es la evaluación de la calidad realizada por la institución misma, por agentes externos que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa y por el Consejo Nacional de Acreditación; el segundo es el reconocimiento público de la calidad.

Los tres componentes de la evaluación enunciados se traducen, respectivamente, en tres etapas dentro del proceso de Acreditación. Son ellas:

- La Autoevaluación, que consiste en el estudio que llevan a cabo las instituciones o programas académicos, sobre la base de los criterios, las características, y los indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. La institución debe asumir el liderazgo de este proceso y propiciar la participación amplia de la comunidad académica en él.
- La Evaluación Externa o Evaluación por Pares, que utiliza como punto de partida la autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye en un juicio sobre la calidad de una u otros.
- La Evaluación Final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación a partir de los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa.

El reconocimiento público de la calidad se hace a través del acto de acreditación que el Ministro de Educación emite con base en el concepto técnico del Consejo Nacional de Acreditación.

Cada uno de los momentos mencionados posee un valor propio; ellos se complementan y refuerzan mutuamente; todos son importantes y todos, aunados, le otorgan integralidad al conjunto<sup>52</sup>.

■ **Registro calificado.** Para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior que no esté acreditado en calidad, se requiere haber obtenido registro calificado del mismo.

---

<sup>52</sup> Acreditación de programas de pregrado. Disponible en internet: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186377.html> Consultado: 07/04/2011

El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior.

Compete al Ministerio de Educación Nacional otorgar el registro calificado mediante acto administrativo debidamente motivado en el que se ordenará la respectiva incorporación en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, y la asignación del código correspondiente<sup>53</sup>.

■ **Actores del proceso educativo.** Para la presente investigación se entenderá que los actores que hacen parte del proceso educativo del programa de Contaduría Pública de la CUC, son sus estudiantes, docentes y directivos.

■ **Pensamiento crítico.** Se debe entender por pensamiento crítico la capacidad que debe desarrollar el estudiante para analizar su realidad siempre en busca de la verdad, exponer razonablemente sus ideas, crear su propio conocimiento y auto-corregirse, plantear soluciones ante complejos escenarios y sensibilizarse frente a las disímiles situaciones que lo rodean<sup>54</sup>.

■ **Desarrollo Disciplinar.** Se tiene como propósito que los estudiantes a través de su proceso educativo y apoyados en el pensamiento crítico que los debe distinguir, estén en la capacidad de generar investigaciones académicas que le aporten significativamente al progreso de la disciplina contable.

■ **Perfil profesional del Contador Público, CUC.** El Egresado del Programa de Contaduría Pública de la Corporación Universitaria de la Costa – CUC recibe una formación integral fundamentada en lo científico, técnico y axiológico, lo cual le permitirá abordar el estudio de problemas relacionados con la planeación, manejo y control de la información financiera de las

---

<sup>53</sup> COLOMBIA. Congreso de la república. Ley 1188 de 2008. Santa fe de Bogotá, 25 de abril de 2008. Art. 10.

<sup>54</sup> Este concepto se fundamenta desde la perspectiva social con que Lipman aborda el pensamiento crítico. Citado por MARCIALES, Gloria. Op, cit. p. 57-59

organizaciones bajo un marco de responsabilidad social y consciente de la función y el impacto social de su profesión, especialmente por ser depositario de la Fe Pública.

**Su formación científica le permite:**

- Contar con las bases conceptuales necesarias para identificar y caracterizar problemas en el ámbito económico, financiero, tributario, contable y de control y ser capaz de plantear diversas alternativas de solución.
- Analizar e interpretar realidades económicas y sociales de alcance local, regional, nacional e internacional y proponer tratamientos desde su perspectiva disciplinar.
- Disponer de las herramientas necesarias para emprender de manera autónoma, proyectos de investigación propios de cualquier área de la disciplina contable.
- Desarrollar capacidad para la toma de decisiones que consideren variables éticas, estéticas, técnicas, económicas o de otra índole dentro de un contexto de responsabilidad social.
- Participar en las actividades de planeación de las actividades de los entes económicos vinculados a cualquiera de los sectores de la economía local, regional, nacional o internacional.

**Su formación técnica le permite:**

- Planear, organizar, controlar, dirigir y evaluar los procesos contables y financieros propios del giro económico de las empresas de cualquier sector y especialmente el relacionado con el funcionamiento del sistema de información contable.
- Evaluar y emitir concepto sobre la gestión de la organización, así como de la calidad, utilidad y pertinencia de la información financiera generada.
- Diseñar, implementar, dirigir y medir el desarrollo de políticas contables y de auditoría de la empresa.
- Preparar y presentar informes gerenciales comprensibles y útiles por la habilidad en el uso de las tecnologías de información
- Brindar asesoría y consultoría especializada en temas referentes a su disciplina

**Su formación axiológica le permite:**

- Cumplir cabalmente con la responsabilidad social de ser depositario de fé pública, de acuerdo al ordenamiento jurídico Colombiano y en aplicación de los más altos valores éticos y morales.



- Desarrollarse integralmente como parte de una sociedad, apropiándose de valores fundamentales como el respeto a la vida, la dignidad humana, la solidaridad, la tolerancia, y la libertad que orienta las acciones del individuo como persona, como ser social y como profesional.
- Ejercer su profesión conforme a los principios de Integridad, Objetividad, Independencia, Responsabilidad, Confidencialidad, Observancia de las disposiciones normativas, Competencia y actualización profesional, Difusión y colaboración, Respeto entre colegas y Conducta Ética.<sup>55</sup>

■ **Responsabilidad Social del Contador Público.** Aunque en el Proyecto Educativo del Programa de Contaduría Pública de la CUC, se nota la importancia que debe tener la responsabilidad social en la formación del estudiante y futuro profesional contable, no se encuentra una definición concreta sobre este concepto, por lo cual se expresa la siguiente:

La responsabilidad social del contador público tiene relación directa con las acciones llevadas a cabo desde posiciones de liderazgo para mejorar la calidad y las condiciones de vida de la sociedad en su conjunto. [...] Es la forma como aquel se inserta dentro de la sociedad para coadyuvar a resolver la problemática social y transformar positivamente determinada realidad, la que en definitiva permite establecer si su práctica social ha impactado positiva o negativamente a la sociedad. La responsabilidad social del contador público está ligada con el rearme moral, con la adopción de criterios de valoración moral y en general con el rescate de la reflexión ética como práctica ciudadana. Aquí se habla de una postura ética. Es evidente entonces que la praxis contable debe orientarse a resolver las necesidades planteadas por el medio.

El quehacer del contador se encuentra íntimamente ligado a la actividad de la empresa dentro de la sociedad. Cualquier actividad empresarial tiene un impacto directo o indirecto sobre su entorno, afectándolo positiva o negativamente. Precisamente este hecho obliga a la empresa a asumir su responsabilidad social. Ese reto implica entender que su accionar comprende dos niveles de integración que son: el ambiente interno y el ambiente externo:

En lo interno es necesario replantear el pensamiento y la acción empresarial por cuanto la búsqueda obsesiva de utilidades ha forzado al empresario a asumir la productividad a ultranza como principio deontológico, esa concepción taylorista ha incidido negativamente convirtiéndose en factor de desmotivación entre los trabajadores y en un riesgo que amenaza con anular la capacidad creativa de los mismos. La ausencia de mínimos morales dentro de la empresa incide negativamente, de forma tal que el

---

<sup>55</sup> PEP. Contaduría Pública, CUC.

bienestar de los trabajadores, el bien común y la justicia social, el ejercicio del consenso, el libre desarrollo de la personalidad y el respeto por la diferencia y la comunicación interpersonal son vistos como obstáculos que impiden al empresario maximizar sus rendimientos financieros. Todas las tramas y situaciones dadas en el trabajo, que aparentemente no incrementen el rendimiento del trabajador se erigen en factor de riesgo que amenaza el logro de los objetivos corporativos.

Es imperativo que el empresario replantee la actitud frente a sus colaboradores internos, como paso previo para sentar las bases de una nueva empresa que posibilite la generación de nuevos espacios orientados a fortalecer y fomentar las relaciones humanas y los procesos de convivencia social propendiendo por el respeto a la dignidad humana; donde a su vez el ser humano no sea un instrumento o un medio sino el fin de la actividad empresarial y por lo tanto se trabaje constantemente por satisfacer sus necesidades elementales para que pueda llevar una vida en condiciones dignas. Sólo así el accionar del empresario marchará de la mano con los preceptos de la ética civil avanzando exitosamente en la asunción de la responsabilidad social como máxima orientadora de su cotidianidad.

En lo externo subyace la necesidad de tener presente que el problema de la contaminación y los daños ocasionados a la biodiversidad se encuentran directamente relacionados con el ejercicio de las actividades industriales de las unidades productivas. Responsabilidad social de la empresa y crisis ambiental, se ligan estrechamente con la práctica empresarial, por cuanto la empresa como unidad productiva actúa en el entorno sociográfico donde produce bienes y servicios para la sociedad; esta última se verá beneficiada o afectada por el ejercicio de las actividades industriales de las unidades productivas. Cualquier acción realizada debe hacerse sin pasar por alto aspiraciones elementales de las comunidades como: el derecho a un empleo digno, el mejoramiento de la calidad de vida, la conservación y la preservación del medio ambiente y el derecho a un futuro mejor. No ir en contravía de esos anhelos, exige que el empresario supere la posición conservadora de considerar que la maximización de sus rendimientos económicos es el único indicador válido para evaluar el éxito o fracaso de las actividades dentro de la sociedad, apropiándose de concepciones más integrales en las cuales se brinde importancia real a los intereses de la colectividad<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> SANDOVAL ZUÑIGA, Oscar. Realidad social y actitud contemplativa: Desde la indolencia profesional a la (i) rresponsabilidad social del contador público. En: Foro Nacional de Educación Contable (4: 13-15, Octubre: Manizales). Memorias. Universidad de Manizales, 2006. p. 311-312.

### 5.3. MARCO HISTÓRICO.

Cuando el país comenzaba a sentir las embestidas de la apertura económica, la educación también se vio afectada, y en su momento obligada a decidir el camino que trazaría para la formación de las sucesivas generaciones. Las rutas demarcaban una educación comprometida con el desarrollo político, social y académico de los individuos y otra, por generar hombres que encajen en una maquinaria sin que se interesen hacia dónde va dirigida. *“En este sentido el hombre deja de aparecer como un ser político unido a la nación y al territorio y en contrario emerge como un ser ligado fundamentalmente al consumo”<sup>57</sup>.*

Desde entonces, las Universidades han librado debates entre una formación dedicada al saber o consagrada en generar hombres para el trabajo, resultado que desfavorece, en la mayoría de los casos y dada la realidad actual de la educación, la superación y emancipación del sujeto.

Las dificultades se acentuaron con la masificación de programas académicos que se produjo gracias a la Ley 30, debido a que en la mayoría de las instituciones las prácticas educativas no correspondían a los procesos que documentalmente deberían guiar la formación estudiantil, presentándose una asimetría entre el discurso institucional y la realidad de los estudiantes.

Diferencia que se incrementa por la escasa participación que define a un gran número de maestros, distinguidos por sus leves aportes al desarrollo del profesional en formación, se destacan por sus actitudes despreocupantes y patrocinadoras de una forma simplista de enseñar, y se desplazan sobre un discurso carente de una didáctica apropiada que permita plantearle un aprendizaje motivador, crítico e interesante a los estudiantes.

En síntesis, es necesario que las prioridades en las Universidades giren en función de la academia, contrario a la actual situación en la que las necesidades administrativas demarcan el camino de la formación.

---

<sup>57</sup> GRACIA LÓPEZ, Edgar. Sobre las prácticas de gestión de la Universidad. En: Foro Nacional de Educación Contable (4: 13-15, Octubre: Manizales). Memorias. Universidad de Manizales, 2006. p. 63.

Con el pasar de los años mucho se ha planteado para optimizar la formación de los estudiantes, algunos proyectos se han ejecutado otros están pendientes y algunos en proceso, pero lo cierto de éste análisis es que se requiere un fuerte compromiso de parte de todos los que intervienen en el desarrollo formativo, que permita aportarle significativamente al ideal de fortalecer la educación en el programa de Contaduría Pública.

Existen temas que saltan a la vista por mejorar en el currículo contable, bien sean estos; la investigación, la participación estudiantil, el fomento de un pensamiento crítico, entre otros, situación que evidencia el amplio camino que hay por recorrer y la necesidad de continuar trabajando en el fortalecimiento de la educación, en cuyo proceso se hace necesario alejarse de posturas aplicadas por algunas IES que *“han venido supeditado su labor académica al cumplimiento de las normas establecidas, lo cual ha originado la estructuración de planes de estudio que, si bien cumplen con la norma, no impulsan suficientes procesos de creación e innovación curricular que propicien verdaderos cambios en la concepción y formación de profesionales dentro de las diferentes aéreas del conocimiento”*<sup>58</sup>.

Alejarse de las necesidades académicas y de formación requeridas de manera urgente por la educación, contradice el principio emancipador que debe caracterizar a las instituciones educativas, su trasegar estaría en presencia de dos realidades de formación académica, la formal y la real, contradicción en la que no puede estar inmersa la educación y de ser así, perjudicaría totalmente el devenir de las IES, debido a las inconsistencias en la veracidad de sus postulados.

Por tanto, el proceso formativo en el programa de Contaduría Pública de la CUC, debe continuar adelantando procesos como el de la Acreditación de Alta Calidad, en procura de evitar el asentamiento de un modelo estudiantil inerme ante las dificultades de la sociedad, despreocupado por el estado actual del

---

<sup>58</sup> PALACIO. Op. cit., p. 20.

país, de la profesión y con bajos niveles de fundamentación teórica e investigativa. De lo contrario, su participación en los exámenes de la educación superior (Pro-Saber) no será muy distinguida y debido a que no posee las cualidades requeridas para desenvolverse efectivamente en el medio profesional, su incorporación en el mercado laboral será angustiosa. Así mismo, las falencias en su formación hablarán mal de la institución donde estudió y difícilmente sus acciones le permitirán contribuir tanto al desarrollo de la Región, como al progreso del país.

#### **5.4. MARCO GEOGRÁFICO**

La presente investigación se llevará a cabo en la Corporación Universitaria de la Costa, CUC, ubicada en la Calle 58 N° 55-66 de la ciudad de Barranquilla. Cuenta con un área que puede albergar 4434 personas; distribuidos en 92 aulas para clase magistral, 9 salas de cómputo, 29 laboratorios y 4 aulas para dibujo.

Actualmente la institución cuenta con IX bloques. En el 1º de ellos se encuentran las oficinas administrativas y en los restantes se desarrollan las actividades académicas.

#### **5.5. MARCO LEGAL**

La Educación Superior en Colombia y específicamente el direccionamiento de su calidad se ha definido legalmente en el siguiente orden:

En un sentido general se debe mencionar que el servicio público de la Educación Superior en Colombia se encuentra establecido en el art. 67 de la Constitución Política y posteriormente su art. 69, garantiza la autonomía universitaria.

Ley 30 de 1992, reglamenta y organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia. Instituye en su artículo 34 el Consejo Nacional de Educación Superior – CESU –, mas a delante crea el Sistema Nacional de Acreditación para las IES, Art. 53, cuyo objetivo es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos.

En consecuencia a lo anterior, el sistema contará con un Consejo Nacional de Acreditación, integrado entre otros. Por comunidades académicas y científicas y dependerá del CESU, el cual definirá su reglamento, funciones e integración (Art. 54).

Con el pasar de los años se creó la Ley 1188 de 2008, regula el registro calificado de programas de educación superior y lo hace obligatorio para aquellos que no estén acreditados en calidad. Los programas que obtengan la acreditación de calidad, según resolución 3010 del 22 de mayo de 2008, les será reconocido el registro calificado por un periodo de siete años a partir de otorgada la acreditación.

Por último, en el 2010 se dio direccionamiento a la Ley 1188 por medio del Decreto 1295 del 20 de abril.

## **6. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **6.1. TIPO DE ESTUDIO**

Para efectos de examinar el tema de estudio, el tipo de investigación que se empleará será Evaluativa, debido a que el propósito es Evaluar las expresiones de pensamiento crítico de los estudiantes de Contaduría Pública CUC y la relación con su perfil profesional, pretendiendo con éste análisis abordar las diferencias que se presentan en éste propósito y, a su vez, contribuir a reducirlas.

### **6.2. TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

**6.2.1. Técnicas de recolección de información primaria.** El presente trabajo de grado cuenta inicialmente, como técnica de recolección de información primaria, con la observación plasmada en los diarios de campo sustentados en el planteamiento del problema de la investigación y la experiencia por parte del autor en el transcurrir de su etapa estudiantil enfocada al desempeño, participación y actitud de los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo. Así mismo, se obtendrá información mediante encuestas realizadas a los estudiantes.

**6.2.2. Técnicas de recolección de información secundaria.** La recolección de información secundaria se realiza a través de la revisión bibliográfica relacionada con la temática de la investigación, tesis alineadas a éste tema tanto de origen nacional como internacional y artículos de investigación. Ciertas consultas se desarrollan a través del internet.

### 6.3. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta que no es objetivo de esta investigación crear un instrumento para evaluar las expresiones del pensamiento crítico en los estudiantes de Contaduría Pública de la CUC, se ha definido emplear el modelo de Cuestionario de Pensamiento Crítico propuesto por Santiuste et al., 2001, debido a su pertinencia y reciprocidad con la temática estudiada. Se debe recordar que este cuestionario ha sido explicado en anteriores apartes de la presente investigación. No obstante se cita lo siguiente:

Posee un índice de confiabilidad de 0.90. Está constituido por 30 preguntas relacionadas con las destrezas o habilidades de pensamiento crítico y su vinculación con los dominios de conocimiento. Es decir, se analiza el pensamiento crítico en los estudiantes, desde dos dimensiones, la sustantiva y la dialógica.

La Sustantiva comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista, o de las razones y evidencias en las cuales sustenta sus ideas el autor de un texto (verbal o escrito). Por su parte, la Dialógica se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición; supone la construcción de argumentos razonados que permitan precisar las diferencias de perspectiva y dar respuesta a refutaciones.

“El cuestionario integra las destrezas de pensamiento que, según ha sido documentado a través de investigaciones, se desarrollan desde la secundaria, siendo entonces compartidas por estudiantes universitarios. Específicamente, el estudio adelantado por Morante y Ulesky (1984), y el reporte del informe inédito de Institute for the Advancement of Philosophy for Children (1986), aportan evidencia a partir de la investigación, en el sentido de que no existen diferencias significativas entre estudiantes de secundaria y universitaria en cuanto al equipo básico de razonamiento que emplean”. pp.22



#### **6.4. POBLACIÓN DE ESTUDIO**

Se encuentra constituida por los estudiantes de Contaduría Pública de la Corporación Universitaria de la Costa, CUC.

#### **6.5. MUESTRA**

Los Fundamentos del Plan de Formación, contenidos en el documento del programa Plan de Estudios, expresan que la Institución desde la perspectiva de las nuevas exigencias de una economía globalizada y cambiante, asume en sus programas el compromiso con el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, lo que implica, manejo conceptual de alto nivel, capacidad de hacer previsiones, generar hipótesis, reconocer contextos críticos, de descubrimiento, aplicación y solución de problemas.

En el análisis de ésta cita se vislumbra una relación directa con el desarrollo del pensamiento crítico en la población contable estudiantil, indispensable para que el estudiante logre responder a lo planteado por la institución y esté preparado para desenvolverse sin mayores inconvenientes en el ámbito profesional. En este propósito, se deben tener en cuenta las competencias<sup>59</sup> utilizadas por el Programa de Contaduría Pública de la CUC, para cumplir su objetivo de formación integral, pues a pesar de que éste aspecto (pensamiento crítico) está inmerso en cada una de sus características, guarda relación directa con las Competencias Cognitiva, Interpretativa, Argumentativa y Propositiva debido a que estas hacen referencia a las cualidades principales que debe poseer un futuro profesional caracterizado por desarrollar pensamiento crítico.

En este sentido, el desarrollo de las competencias que deben adquirir los estudiantes durante el proceso formativo, que a su vez le permitan

---

<sup>59</sup> Competencia Cognitiva, Comunicativa, Contextual, Socioafectiva, Investigativa, Interpretativa, Argumentativa, Básicas, Genéricas y Específicas. En: Plan de Estudios, Programa de Contaduría Pública, CUC. p. 18. (Ver Anexo 5).

desempeñarse eficientemente en su área profesional, guardan conexión con unas áreas de formación definidas por el programa. Las competencias, en mención, responden a este diseño: (para profundizar en las demás áreas de estudio que soportan el desarrollo de las competencias, ver Anexo 6).

**Tabla 4. Áreas de Estudio que soportan el desarrollo de las Competencias**

Competencias	Áreas que Promueven la Competencia	
	Áreas	Descripción
<b>Cognitivas</b> (Interpretativa, Argumentativa y Propositiva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Básica</li> <li>✓ Profesional</li> <li>✓ Socio humanística</li> <li>✓ Profundización Profesional</li> </ul>	Estas competencias se promueven desde la transversalidad del currículo.

Fuente: Plan de Estudios del Programa de Contaduría Pública CUC. Mayo de 2011

Así mismo las áreas de formación<sup>60</sup> que promueven las competencias, están vinculadas a las asignaturas que conforman el plan de estudios, de manera que entre más avanzados sean los semestres, sus estudiantes deberán distinguirse por las características vinculadas a cada área.

De lo anterior se obtiene la fundamentación académica que permita definir la muestra necesaria para materializar las intenciones de este trabajo, debido a que los estudiantes a seleccionar deben manejar las áreas correspondientes a estas competencias, y como están presentes en todo el currículo, serán los estudiantes de últimos semestres quienes tengan mejor dominio sobre ellas.

Teniendo en cuenta los créditos de cada semestre y la propuesta curricular por áreas de formación, (ver Anexos 8 y 9) se realiza la siguiente distribución.

<sup>60</sup> Definición de las áreas de formación. (Ver Anexo 7).

**Tabla 5. Acumulado porcentual de créditos por semestre.**

Semestres	Créditos por Semestre	Porcentaje Semestral	Acumulado Porcentual
I	15	9%	9%
II	15	9%	19%
III	15	9%	28%
IV	15	9%	38%
V	15	9%	47%
VI	15	9%	56%
VII	18	11%	68%
VIII	19	12%	79%
IX	19	12%	91%
X	14	9%	100%
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Elaborado por el autor. Mayo de 2011.

Con base en lo expuesto, se seleccionan los estudiantes de los semestres, séptimo, octavo y noveno, quienes al final del periodo académico 2011-1 habrían cursado créditos por total de 68%, 79% y 91% respectivamente.

No se tienen en cuenta los estudiantes de decimo semestre porque en este periodo no se ven materias sino que se realizan las prácticas empresariales, por lo tanto en esta etapa ya el estudiante estará practicando lo aprendido durante su formación académica.

Para definir el número de la población a la que se le debe aplicar el instrumento, se empleo una fórmula de población finita:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \frac{p \cdot q}{2}}{(N - 1) e + Z^2 \frac{p \cdot q}{2}}$$

**Donde** N = Población (210)

$$Z \frac{\infty 2}{2} = \text{Valor que depende del nivel de confianza (1,96)}$$

p = Variabilidad Positiva (50%)

q = Variabilidad Negativa (50%)

e = Error (8%)

Por lo tanto,  $N = 87,76$  Estudiantes.

## 6.6. JUSTIFICACIÓN ESTADÍSTICA DE LA MUESTRA

La fórmula empleada para determinar la muestra corresponde a la de poblaciones finitas debido a que se conoce la cantidad de estudiantes que representan la población, es decir, se conoce cuantos estudiantes hay en séptimo, octavo y noveno semestre, representados de la siguiente manera: Séptimo (69), Octavo (59), Noveno (82).

*Fuente: Secretaria del programa de Contaduría Pública, CUC. 2011-1.*

Se realizará un muestreo aleatorio simple ya que todos los estudiantes poseen las mismas probabilidades para ser elegidos y escogidos.

Para definir cuantos estudiantes deben ser seleccionados para la prueba, por semestre, se realiza una distribución proporcional teniendo en cuenta los estudiantes de cada semestre respecto a la población global.

**Tabla 6. Distribución de estudiantes por semestre para la muestra.**

<b>Semestre</b>	<b>Población</b>	<b>Distribución proporcional</b>	<b>Est. por Semestre</b>
7º	69	33%	29
8º	59	28%	25
9º	82	39%	34
<b>Total</b>	<b>210</b>	<b>100%</b>	<b>88</b>

Fuente: Elaborado por el autor. Junio de 2011.

## 7. RESULTADOS

### 7.1. DATOS CUANTITATIVOS

**Tabla 7. Edad de los Estudiantes.**

<b>Edad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
18	1	1%
19	8	9%
20	7	8%
21	10	11%
22	2	2%
23	4	5%
24	6	7%
25	10	11%
26	11	13%
27	10	11%
28	4	5%
29	5	6%
30	1	1%
31	3	3%
32	2	2%
35	1	1%
37	1	1%
38	1	1%
45	1	1%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaborado por el autor. Julio de 2011.

El Cuestionario de Pensamiento Crítico fue aplicado a un total de 88 estudiantes, donde el de menor edad tenía 18 años y el mayor 45. Los

estudiantes se concentraron en las edades de 21 (n=11), 25 (n=11), 26 (n=13), 27 (n=11).

**Tabla 8. Genero**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Masculino	23	26%
Femenino	65	74%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaborado por el autor. Julio de 2011.

Del total de los estudiantes participantes de la encuesta, el 74% corresponde a mujeres y el 26% son hombres.

**Tabla 9. Formación Académica**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Técnico	30	86%
Profesional	0	0%
Tecnólogo	2	6%
Idiomas	3	8%
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaborado por el autor. Julio de 2011.

Del total de los estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario, 35 ya cuentan con una formación académica, concentrándose el 86% de estos bajo la modalidad de técnicos, 6% tecnológicos y 8% de los estudiantes poseen una formación en un idioma extranjero.

**Tabla 10. Estrato social de los estudiantes.**

<b>Estrato</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	11	13%
2	36	41%
3	29	33%
4	10	11%
5	2	2%
6	0	0%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaborado por el autor. Julio de 2011.

Se hace importante para el análisis del pensamiento crítico en los estudiantes conocer el nivel de estratificación en que se desarrolla el núcleo familiar, pues el ambiente familiar impacta directamente en el proceso de formación de los estudiantes. Se debe tener presente que *“Padres más y mejor educados exponen a sus hijos a un ambiente mucho más propicio para la acumulación de capital humano, que al final se traduce en mayor productividad y mayor bienestar económico”*<sup>61</sup>.

En este sentido la distribución por estrato se concentro en el siguiente orden; (estrato 1)13% (n=11), (estrato 2) 41% (n=36), (estrato 3) 33% (n=29), y (estrato 4)11% (n=10) de los estudiantes representa. Concentrándose la población en el estrato 2.

---

<sup>61</sup> BARÓN Juan, La brecha de rendimiento académico de Barranquilla. N°.137. 2010. p. 41. Disponible en Internet: <http://ideas.repec.org/p/col/000102/007810.html> Consultado 19/07/11.



**Tabla 11. Resultado consolidado del Cuestionario**

COMPILACIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO APLICADO EN LOS ESTUDIANTES DE CONTADURÍA PÚBLICA DE LA CUC.						
		FRECUENCIA				
Ítem	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.	2	3	19	46	18
2	Cuando leo la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma.	11	24	30	15	8
3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.	1	2	28	26	31
4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo sin las fuentes que manejo son fiables o no.	11	12	20	20	25
5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.	4	4	24	37	19
6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.	6	14	22	37	9
7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.	3	10	23	35	17
8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.	4	7	24	32	21
9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.	5	8	14	44	17
10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.	2	9	16	39	22
11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.	5	8	27	31	17
12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.	3	10	31	29	15
13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella.	3	7	28	40	10
14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada, una opinión.	6	7	19	40	16
15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.	3	7	20	49	9
16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.	4	9	27	39	9
17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.	1	5	29	33	20
18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.	6	4	30	34	14

19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.	3	4	24	46	11
20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.	4	6	29	34	15
21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.	5	3	13	41	26
22	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.	5	5	26	36	16
23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.	3	6	16	43	20
24	Sé diferenciar las opiniones en los textos que leo.	3	5	21	44	15
25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.	4	8	13	43	20
26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.	3	5	32	34	14
27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.	2	6	16	41	23
28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.	4	6	20	43	15
29	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.	2	4	19	35	28
30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.	2	4	19	41	22

Fuente: Elaborado por el autor. Julio de 2011.

## 7.2. Análisis del Cuestionario de Pensamiento Crítico basados en sus dimensiones sustantivas y dialógicas.

Recordemos en este punto a que hacen referencia las dimensiones sustantivas y dialógicas abordadas en el Cuestionario de Pensamiento Crítico, las cuales ya fueron definidas en el anexo 3.

**Dimensión Sustantiva:** comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista. Los ítems de la prueba correspondientes a esta Dimensión, son los siguientes. En este se contempla:

*Lectura sustantiva - Escritura sustantiva - Escuchar-expresar oralmente sustantivo.*

**Dimensión Dialógica:** se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición en relación con el suyo propio. Supone la construcción de argumentos razonados que permitan dar respuesta a refutaciones y a precisar las diferencias de perspectiva. Se indaga en este punto por:

*Lectura dialógica - Escritura dialógica - Escuchar-expresar oralmente dialógico.*

Para definir las preguntas del cuestionario que se seleccionarán para el análisis específico, se tomarán las preguntas que abordan cada dimensión y posteriormente se seleccionará un número de preguntas igual o mayor al 60% del conjunto abordado.

**Tabla 12. Selección de afirmaciones para análisis específico del cuestionario.**

	<b>Nº de Preguntas</b>	<b>Porcentaje estándar</b>	<b>Preguntas Seleccionadas</b>
<b>Leer Sustantivo</b>	5	80%	4
<b>Leer (Sustantivo)</b>	7	60%	4
<b>Leer (Dialógico)</b>	4	100%	4
<b>Expresar por escrito (Sustantivo)</b>	6	60%	4
<b>Expresar por escrito (Dialógico)</b>	2	100%	2
<b>Escuchar y expresar</b>	2	100%	2
<b>Oralmente (sustantivo)</b>	2	100%	2
<b>Escuchar y expresar oralmente (Dialógico)</b>	2	100%	2
<b>Total</b>	<b>30</b>		<b>24</b>

Fuente: Elaborado por el autor. Julio de 2011.

De acuerdo a la muestra anteriormente definida para abordar el análisis por cada pregunta, éstas se tomarán en el orden establecido en el anexo 3 hasta completar la selección.

### 7.2.1. LEER SUSTANTIVO

**Tabla 13. Afirmación 17. *Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1%
2	5	6%
3	29	33%
4	33	38%
5	20	23%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Se puede observar que los porcentajes más altos se concentran en el rango 3 y 4 (A veces y Acuerdo), lo cual representa un 71% de las respuestas, y aunque es un resultado prudente, hay un 23% (rango 5) que expresa su total acuerdo. En este sentido se evidencia que los estudiantes buscan contra argumentos cuando leen algún texto que difiere de sus pensamientos. El 6% de los encuestados expresaron su desacuerdo ante esta acción y solo un 1% expresó su total desacuerdo.

**Tabla 14. Afirmación 24. *Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.***

<b>Rango</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	3	3%
2	5	6%
3	21	24%
4	44	50%
5	15	17%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

En este ítem el porcentaje mayor se concentra en el rango 4, Acuerdo, (50%), seguido de A veces (24%) y Total Acuerdo (17%). Se mantienen las características de la afirmación anterior y se evidencia que el rango 3 representa el segundo ítem con más respuestas.

**Tabla 15. Afirmación 30. *Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.***

<b>Rango</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	2	2%
2	4	5%
3	19	22%
4	41	47%
5	22	25%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

En relación a los resultados de esta afirmación, queda en evidencia que el 72% de las respuestas se ubican en los rangos (4) y (5). Únicamente un 22% que “A veces” realiza esta acción. Por lo anterior existe la tendencia a identificar claramente la información relevante. Fueron mínimos los estudiantes que en este punto expresaron su Desacuerdo o Total desacuerdo.

**Tabla 16. Afirmación 13. *Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.***

<b>Rango</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	3	3%
2	7	8%
3	28	32%
4	40	45%
5	10	11%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Los resultados de este ítem retoman la características de las dos afirmaciones iniciales y solo se diferencian de la afirmación 30. En este caso el 45% de las afirmaciones pertenecen al rango 4 (Acuerdo) y el segundo mayor valor responde al rango “A veces”.

Se presenta una cierta diferencia con la afirmación anterior donde el resultado se concentro en los rangos (4) y (5).

Para finalizar el análisis de esta sección, se podría decir que aunque generalmente el rango con mayor respuesta fue el 4 “Acuerdo”, quien le sigue es el rango 3 “A veces” lo cual deja entre ver muchas dudas en los estudiantes al momento de realizar estas actividades. Por lo tanto hay que continuar trabajando para afinar estos procesos.

### 7.2.2. LEER (SUSTANTIVO)

**Tabla 17. Afirmación 21. *Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	5	6%
2	3	3%
3	13	15%
4	41	47%
5	26	30%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

El porcentaje de afirmaciones de este ítem se concentro en el rango 4 y 5 (77%), seguido de un 15% concentrado en el rango 3. Los rangos 1 y 2 arrojaron un porcentaje del 6% y 3% respectivamente.

Este resultado no coincide con la afirmación 13 donde el porcentaje, para identificar claramente la información irrelevante, se concentro en los rangos 3 y 4 con un 77%.

**Tabla 18. Afirmación 1. *Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	2	2%
2	3	3%
3	19	22%
4	46	52%
5	18	20%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Los resultados de este ítem expresan que el rango “Acuerdo” continua siendo el de mayor frecuencia, esta vez con un 52%, seguido de “A veces” con 22% y este a su vez por el rango “Total Acuerdo” 20%. Por lo tanto existe una buena tendencia, por parte de los estudiantes, que propende por valorar las diversas soluciones que se puedan proponer frente a la solución de un problema.

**Tabla 19. Afirmación 19. *Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.***

<b>Rango</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	3	3%
2	4	5%
3	24	27%
4	46	52%
5	11	13%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

52% de los estudiantes manifestó que valora todas las posibles soluciones que se pueden poner en práctica para la solución de un problema. El 27% lo hace “A veces” y un 13% en su totalidad pone en práctica esta afirmación.

**Tabla 20. Afirmación 11. *Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.***

<b>Rango</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	5	6%
2	8	9%
3	27	31%
4	31	35%
5	17	19%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>



En este ítem el mayor porcentaje se encuentra representado en la rango 4, el rango 3 representa el 31% de los estudiantes que participaron en esta afirmación y el 19% corresponde al rango “Total Acuerdo”, por ende es mínima la representación de los rangos 1 y 2 (6% y 9% respectivamente). De acuerdo a los resultados del ítem en análisis mayoritariamente los estudiantes analizan todas las condiciones necesarias cuando se expone la solución de un problema.

Hasta este momento del análisis de las afirmaciones, continúa siendo el rango 4 con mayor frecuencia en las afirmaciones, seguido del rango 3. Por lo tanto aunque inicialmente es el rango 4 que lidera los resultados, no se puede soslayar el análisis que nos debe abordar, ya que este rango en vez de proyectar un alza ha mantenido un nivel con probabilidades a la baja.

### 7.2.3. LEER (DIALÓGICO)

**Tabla 21. Afirmación 22. *Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	5	6%
2	5	6%
3	26	30%
4	36	41%
5	16	18%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

En este punto se mantiene la tendencia antes mencionada, correspondiendo el 41% del ítem al rango “Acuerdo”, 30% “A Veces”, 18% “Total Acuerdo” y “Desacuerdo” y “Total Desacuerdo” se encuentran representados por un 6% respectivamente. Por lo tanto el 82% de los estudiantes contempla la

posibilidad de estar equivocados cuando no se encuentra de acuerdo con un autor.

**Tabla 22. Afirmación 12. *Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	3	3%
2	10	11%
3	31	35%
4	29	33%
5	15	17%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Llama la atención en este ítem que el porcentaje mayor se haya trasladado al rango 3 “A veces”, seguido entonces por el rango 4 y este a su vez por el 5. El rango “Desacuerdo” está representado por un 11% y “Total Desacuerdo” por un 3%. Se evidencia que los estudiantes “A veces” toman partido en tesis u opiniones sin disponer de suficiente evidencia que lo justifiquen.

**Tabla 23. Afirmación 2. *Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	11	13%
2	24	27%
3	30	34%
4	15	17%
5	8	9%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

En esta afirmación se reitera el rango 3 con mayor porcentaje (34%), seguido del rango 2 con 27% y éste por el rango 4 (17%). El rango 1 adquiere un valor considerable (13%) y el rango 5 es igual al 9%. Se entiende que los estudiantes se inclinan a tomar partido en opiniones o tesis acordes con sus puntos de vista.

Continúa evidenciándose la ausencia de criterio en algunas de las acciones de los estudiantes, las cuales responden, en algunos casos, a una sintonía con su pensamiento e ideas, más que a evidencias que justifiquen sus acciones.

***Tabla 24. Afirmación 7. Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.***

<b>Rango</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	3	3%
2	10	11%
3	23	26%
4	35	40%
5	17	19%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Aquí el rango 4 obtiene el mayor porcentaje, seguido del rango 3 y posteriormente del rango 5. Aunque los estudiantes en un nivel bueno al interpretar un hecho mediante la lectura se preguntan si existen interpretaciones alternativas, no debe dejar de ser preocupante que el segundo mayor porcentaje responda a la acción “A veces”, lo cual demuestra que a pesar de que algunos si se cuestionan ante alternativas interpretaciones de un hecho, quienes los siguen, en la escala porcentual, tienden a hacerlo solo en ocasiones.

#### 7.2.4. EXPRESAR POR ESCRITO (SUSTANTIVO)

**Tabla 25. Afirmación 10. *Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	2	2%
2	9	10%
3	16	18%
4	39	44%
5	22	25%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Aquí el porcentaje mayor retoma al rango 4 (44%) y en esta ocasión es seguido por el rango 5 (25%), el rango 3 representa un 18% de los resultados de este ítem seguido por el rango 2 y 1 con 10% y 2% respectivamente. En este caso el 69% se concentra en un “Acuerdo” y “Total Acuerdo” a la hora de justificar las conclusiones expresadas en un trabajo.

**Tabla 26. Afirmación 26. *Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	3	3%
2	5	6%
3	32	36%
4	34	39%
5	14	16%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Esta afirmación retoma la trayectoria mas encontrada en este análisis. 39% (rango 4), 36% (rango 3), 16% (rango 5), donde se interpreta que la mayoría de

los estudiantes tienen en cuenta al momento de argumentar por escrito las razones que puedan estar a favor o en contra del tema en estudio.

**Tabla 27. Afirmación 23. *Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.***

<b>Rango</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	3	3%
2	6	7%
3	16	18%
4	43	49%
5	20	23%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Se evidencia en este ítem, relacionado con el Expresar por Escrito (sustantivo), la facilidad de los estudiantes por diferenciar claramente entre hechos u opiniones. Es así que los porcentajes de esta afirmación fueron: rango 4 (49%), rango 5 (23%), rango 3 (18%), rango 2 (7%) y rango 1 (3%).

**Tabla 28. Afirmación 4. *Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.***

<b>Rango</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	11	13%
2	12	14%
3	20	23%
4	20	23%
5	25	28%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Se concentra el resultado de esta afirmación positivamente, por lo tanto corresponde al mayor porcentaje (28%), el rango de “Total Acuerdo”, seguido del rango 4 y 5 quienes obtuvieron una representación igual del 23%.

### 7.2.5. EXPRESAR POR ESCRITO (DIALÓGICO)

**Tabla 29. Afirmación 5. *En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	4	5%
2	4	5%
3	24	27%
4	37	42%
5	19	22%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Aunque el mayor porcentaje se encuentra representado en el rango 4 (42%), se reitera el resultando más acentuado en lo que va del análisis de las afirmaciones, éste es seguido por un 27% (rango 3) y a su vez por un 22% (rango 5). En consecuencia los estudiantes en un nivel de “Acuerdo” exponen en sus trabajos escritos opiniones alternativas de otros autores y fuentes.

**Tabla 30. Afirmación 6. *Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	6	7%
2	14	16%
3	22	25%
4	37	42%
5	9	10%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

En este análisis se puede evidenciar que la escala de respuesta corresponde de mayor a menor a los rangos 4, 3, 2, 5 y 1. Tendiendo este resultado a

disminuir, en los trabajos que realizan los estudiantes, la presentación de interpretaciones alternativas sobre un mismo hecho.

#### 7.2.6. ESCUCHAR Y EXPRESAR

**Tabla 31. Afirmación 27. *En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	2	2%
2	6	7%
3	16	18%
4	41	47%
5	23	26%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

La importancia de este ítem en el ejercicio académico y profesional del contable, evidencia que los estudiantes logran expresar con claridad sus puntos de vistas en los debates.

**Tabla 32. Afirmación 14. *En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	6	7%
2	7	8%
3	19	22%
4	40	45%
5	16	18%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Los resultados de esta afirmación expresan que los estudiantes en un rango de “Acuerdo” saben justificar por qué consideran aceptable o fundamentada una opinión, sin embargo en este caso el segundo mayor porcentaje corresponde al rango 3 (22%) y luego este es seguido por el rango 5 (18%).

Este resultado tiene poca aproximación a la afirmación anterior donde se menciona saber expresar con claridad los puntos de vista en un debate. En esta afirmación la escala de rango fue: rango 4 (47%), rango 5 (26%) y rango 3 (18%).

De igual forma el resultado del ítem en análisis no posee mucha afinidad con la afirmación 10, la cual está enfocada en el mismo sentido que la presente pero en relación con la Escritura. Los resultados de este ítem poseen más similitud con la afirmación 27.

#### 7.2.7. ORALMENTE (SUSTANTIVO)

**Tabla 33. Afirmación 3. *Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1%
2	2	2%
3	28	32%
4	26	30%
5	31	35%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Aquí se encuentran distribuidas las respuestas casi que equitativamente en los rangos 3, 4 y 5, por lo cual se puede mencionar que mayoritariamente los estudiantes exponen las fuentes de las ideas que no son propias.



Este resultado guarda coherencia con la afirmación número cuatro, donde también fue equitativo el resultado donde se indica que los estudiantes valoran la integridad de las fuentes consultadas.

**Tabla 34. Afirmación 8. *Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.***

<b>Rango</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	4	5%
2	7	8%
3	24	27%
4	32	36%
5	21	24%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Emerge nuevamente la característica más reiterada en el análisis de las afirmaciones. Tiene que ver con la distribución porcentual para este ítem, pues responde a un 36%, rango 4, 27%, rango 3, y 24%, rango 5. Este resultado vuelve a manifestar que aunque el mayor rango sea “Aceptable”, éste tiende es a bajar.

Se mantiene latente la necesidad de fortalecer estos procesos de aprendizaje y formación para logran contribuir a la consecución de un profesional contable que responda a las exigencias y retos que le demande su profesión y su labor.

### 7.2.8. ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE (DIALÓGICO)

**Tabla 35. Afirmación 20. *En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	4	5%
2	6	7%
3	29	33%
4	34	39%
5	15	17%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

En este punto las respuestas de los estudiantes no se alejan de lo anteriormente mencionado, para este ítem responden a un 39% (rango 4), 33% (rango 3), 17% (rango 5), 7% (rango 2) y 5% (rango 1). Por lo anterior, los estudiantes en un nivel de “Acuerdo” en los debates buscan ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.

Se presenta una coherencia con los resultados de la afirmación 7 donde se investiga si el estudiante cuando lee la interpretación de un hecho se pregunta si existen interpretaciones alternativas. Los porcentajes de esta afirmación son: rango 4 (40%), rango 3 (26%) y rango 5 (19%).

**Tabla 36. Afirmación 15. *Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.***

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1	3	3%
2	7	8%
3	20	23%
4	49	56%
5	9	10%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Se mantiene constante la tendencia general de este análisis. Representa el 56% al rango 4, el 23% al rango 3 y un 9% al rango 5. El resultado expresa que los estudiantes se interesan en identificar las interpretaciones alternativas a un mismo hecho. Esto guarda correspondencia con la afirmación 20 donde existe un resultado similar al de este ítem.

La presente afirmación guarda también relación con el ítem 7 perteneciente al LEER (DIALÓGICO), cuyo resultado evidencia una correspondencia entre sus porcentajes, son ellos: 40% (rango 4), 26% (rango 3), 19% (rango 5), 11% (rango 2) y 3% (rango 1)

En síntesis se concluye de la anterior evaluación que a pesar de ser el rango de “Acuerdo” el más frecuente en las respuestas de los contables en formación, este es seguido por “A veces”, lo cual deja en evidencia el fortalecimiento que se debe realizar en el proceso formativo de los estudiantes, pues no es acertado que los próximos Contadores Públicos de Colombia presenten dudas a la hora de intervenir en diversos escenarios propios de su desarrollo académico y profesional.

Con el propósito de aportarle al mejoramiento de la formación estudiantil contable en la Corporación Universitaria de la Costa, CUC, se proponen unas acciones que contribuyan a materializar este propósito.

## **8. PROPUESTA DE DIRECCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA, CUC, PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN SUS ESTUDIANTES.**

Al tener presente que el proceso educativo contiene en su esencia un matiz de complejidad indisoluble en su práctica, se debe, entonces, abordar la problemática formativa teniendo en cuenta ésta característica, por lo tanto, las propuestas que se originen de la temática investigada se constituirán en un aporte desde una temática específica, pero influyente, con dirección a contrarrestar las falencias que rodean la educación, propendiendo por presentar a las directivas del programa de Contaduría Pública, CUC, referentes adicionales que podrán ser contemplados en la consolidación formativa de los contables en la institución.

En este sentido, las proposiciones que se realizan contemplan la necesidad de perfeccionar el proceso educativo desde diferentes ángulos, es por ello que se proponen diversos caminos que, en suma, contribuyan a mejorar continuamente el nivel académico de los estudiantes.

Se resalta que este documento debe ser revisado, analizado y debatido por los actores académicos del programa, proceso que debe permitir su reconstrucción e identificación por parte de los miembros de la comunidad académica, de manera que su materialización final corresponda a una construcción comunitaria de la academia.

El postulado inicial de esta propuesta nos retorna al planteamiento del problema de la investigación, donde se hizo referencia a lo expresado por los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean C. Passeron en su obra *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, en español, Los Herederos: Los Estudiantes y la Cultura.

Los citados autores expresan que cada uno de los estudiantes que comienza su etapa académica posee su propio capital lingüístico, referenciado en algunos textos como capital cultural, el cual se genera en el ambiente familiar en que se ha desarrollado. Esto implica que al iniciar el periodo educativo ya sea a nivel escolar, básico, medio o superior, los jóvenes de un salón determinado, en principio, no tienen el mismo capital lingüístico, debido a que provienen de clases sociales diferentes. Entonces, se puede observar que desde el momento en que los estudiantes ingresan a la Universidad ya existe una diferencia entre ellos.

En este sentido, expresa Bourdieu, que los centros educativos en vez de igualar estas diferencias lo que hacen es que no solamente las conservan sino las aumentan, circunstancias que dificultan el aprendizaje de aquellos jóvenes que provienen de clases inferiores y medias, ya que no cuentan con una cultura que les facilite su desempeño y disposición académica<sup>62</sup>.

Es importante resaltar, que entre todos los factores de diferenciación, que se puedan establecer, ya sea, genero, religión, entre otros, el del *origen social*<sup>63</sup> es indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza, evidencia que presenta la urgente necesidad de fortalecer el proceso de formación en pro de garantizar un nivel estable de culturización el cual facilite una mejor comunicación entre el estudiante y el profesor.

Además, se debe distinguir entre la facilidad de asimilar la cultura transmitida por los establecimientos educativos, a raíz de que la asimilación es mayor y

---

<sup>62</sup> BRAZ, Adelino. Conferencia: Democratización de la educación [grabación sonora] EN: Cátedra Europa 2011. Barranquilla: Universidad de Norte, 28 de Marzo de 2011.

<sup>63</sup> El origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas direcciones y alcanza todos los aspectos de la vida estudiantil, comenzando por el de las condiciones de existencia. Del origen social dependen el hábitat y la forma de vida correspondiente; la cuantía de los recursos y la distribución de los presupuestos; y la manera en que se siente la dependencia de la familia –variable como las experiencias que se adquieren según el medio por el que se obtienen los recursos y los valores asociados a su obtención–, factores todos que, a su vez, refuerzan la eficacia de aquél. BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. Los Herederos: los estudiantes y la cultura. Francia: Les Editions de Minuit, París, 1967. p. 37.

más rápida cuanto más elevado es el origen social. Muchas veces los docentes no encuentran correspondencia en la mayoría de estudiantes debido a las desigualdades con que ingresan a los centros educativos.

Los autores referenciados expresan que las tasas de rendimiento académico son muy diferentes según las clases sociales, especialmente en aquellas disciplinas que exigen un bagaje completo de saberes previos, que puedan consistir ya en el manejo de la terminología intelectual, ya en hábitos culturales o, simplemente, en el sedimento que constituye la cultura adquirida en el seno familiar.

De esto debe concluirse que las desigualdades culturales son precisamente más notables en aquellos sectores donde, a falta de una enseñanza organizada, los comportamientos culturales obedecen a condicionamientos sociales más que a una razón de gusto e inclinación personal.

Ahora bien, la educación en Colombia no escapa a lo expresado anteriormente por Bourdieu y Passeron, es por ello que al trasladar esta teoría al contexto de la educación superior, y en este caso a los estudiantes de Contaduría Pública de la CUC, debe reconocerse que los estudiantes cuando ingresan a la Universidad poseen diferentes niveles de cultura, desigualdades que impactan directamente en el desempeño académico de los estudiantes y que de no ser atendidas, podrán generar, un conflicto entre el tipo de estudiante que proyecta formar la institución y las características que puedan distinguir a su egresado, dando como resultado un profesional que a la hora de poner en práctica las habilidades que debe desarrollar, vinculadas con su perfil profesional, podrá tener dificultades.

Es consecuencia la CUC y el programa de Contaduría Pública no deben mantenerse ajenos a este contexto, le corresponde, debido a su compromiso con el desarrollo de una mejor sociedad, propender por establecer mecanismos

que estén alineados a minimizar las asimetrías que se puedan presentar entre la formación ideal y la formación real de sus estudiantes.

Fíjese que se hace mención no solo al programa sino también a la institución; esto debido a que debe haber una disposición institucional en abordar esta realidad, la cual por constituirse en un problema inicialmente social se encuentra replicado en otros programas académicos.

De tal manera que la CUC y su programa de Contaduría Pública, aunque no sean los responsables iniciales de las brechas culturales que inciden directamente en el proceso de formación, sí deben constituirse en líderes que tomen acciones en este aspecto.

Por lo anterior se propone concretamente lo siguiente:

Definir un seminario<sup>64</sup> de formación integral, con duración de cinco días, de ocho horas diarias, para los estudiantes de primer semestre<sup>65</sup> que inician su formación profesional, que puede ser realizado, preferiblemente, la semana anterior al inicio de las clases.

Este objetivo puede necesitar una investigación completa para analizar de que manera y que contenido se podrá definir para este proceso, no obstante se referencian algunos propósitos académicos básicos que podrán iniciar la discusión al respecto:

Familiarización de los estudiantes con los proyectos que adelanta la institución en general y específicamente los que adelante su programa. En este proceso, es importante que el programa defina unas características fundamentales con las cuales los estudiantes de Contaduría Pública se deban

---

<sup>64</sup> Esta capacitación puede ser titulada como un seminario, diplomado o cualquier otro nombre que haga referencia a esta actividad y debe otorgársele un reconocimiento o certificación a quien lo realice.

<sup>65</sup> No se elimina la posibilidad que en este seminario participen estudiantes de otros semestres, sin embargo la población objetivo deberán ser los que inician la carrera.

reconocer, ya que esto también genera unidad entre el programa y sus estudiantes, relación que los debe identificar<sup>66</sup>.

Presentación del sistema de investigación institucional y de los proyectos que adelanta el programa.

Fundamentación sobre la importancia del pensamiento crítico, lo cual requiere que además de la parte teórica, se realicen ejercicios prácticos que apoyen la formación en esta temática y que revelen la influencia diaria de su desarrollo en las actividades cotidianas, en su comportamiento y formación personal.

Ineludiblemente al hablar de pensamiento crítico se deberá tener presente la importancia de la filosofía en este proceso, no en vano diversos autores mencionan que el pensamiento crítico se desarrolla cuando uno se cuestiona y se pregunta sobre situaciones que suelen ser corrientes; no obstante, esta cátedra debe salir del cuadrilátero al que mayoritariamente los educadores circunscriben esta materia; al tiempo que será una gran oportunidad para demostrarle a los estudiantes que si hay forma de pensar sin caer en el aburrimiento, por el contrario a través de la filosofía tenemos la posibilidad de deslumbrarnos con lo ordinario.

El tema de los proyectos de investigación que adelanta el programa de Contaduría Pública, debe retomarse con más fuerza y asociarlo al pensamiento crítico, impulsando a que el estudiante se involucre desde su inicio en las investigaciones del programa. En la medida en que el estudiante se vaya concientizando de la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico encontrará correspondencia en la investigación para continuar apropiándose de este concepto.

---

<sup>66</sup> Esta apreciación no contradice lo definido en el Proyecto Educativo del Programa, PEP, específicamente en su objetivo y perfiles, por el contrario, complementa sus alcances y los hace más evidentes y materializables para los estudiantes. Se podría resumir en lo siguiente: Más que profesionales, los estudiantes, serán Contadores Públicos Investigadores y con Pensamiento Crítico.



Esta formación fortalecerá un aspecto que por el momento es una gran falencia para todos y es, la participación estudiantil. Se debe sensibilizar al estudiante con su entorno: Actualmente las características de la mayoría de los estudiantes dan cuenta de una persona, pasiva, distante e indiferente a lo que lo rodea. Es necesario que el educando se identifique como miembro de la sociedad, que pueda cuestionarse y cuestionar a los demás, que desde su labor como estudiante puede participar de manera activa en diversos escenarios académicos bien sean estos a nivel local, regional o nacional.

El desarrollo del pensamiento crítico en la comunidad estudiantil, propende por ampliar la visión de los contables en formación y contribuye a la consolidación de un futuro profesional altamente comprometido con su proceso académico, lo cual impacta directamente en las habilidades y capacidades para desarrollarse eficazmente en su ámbito profesional.

Así mismo este proceso, encaminado a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de Contaduría Pública que inician su formación superior, contribuye a combatir la inmadurez de los universitarios: son muchos los estudiantes que ingresan muy jovencitos a la universidad, eso no está mal, pero deben comprender que la universidad es diferente al bachillerato y ésta nueva etapa requiere de una persona madura y responsable que reflexione, piense y actúe críticamente.

No es pretensión de esta propuesta igualar el capital lingüístico o cultural de los estudiantes que inician su carrera profesional, este propósito sería inverosímil en su esencia, sin embargo lo que sí se puede hacer es brindar las herramientas necesarias a los estudiantes que estén direccionadas a facilitar una concientización de su desempeño como universitario y se propicie en cada uno de ellos incrementar el pensamiento crítico como elemento fundamental de su desarrollo profesional.

El desarrollo en los estudiantes del pensamiento crítico promueve, además de otros aspectos, su vinculación académica y participativa en los diferentes escenarios institucionales, locales, nacionales e internacionales, haciendo de ellos individuos analíticos, interesados por su devenir, lo cual facilita su liderazgo en las diferentes situaciones donde se desenvuelva, bien sea como estudiante o futuro profesional.

De lo anterior se deriva la constitución de unos estudiantes con un buen desempeño académico a lo largo de su formación profesional, lo cual impacta directamente en las pruebas Saber-Pro<sup>67</sup>, cuyos resultados se tienen en cuenta para ponderar la calidad de los programas académicos a nivel nacional. Posteriormente, cuando los estudiantes se desempeñen en su campo profesional y cuenten con una formación orientada decididamente a la constitución de un contable con pensamiento crítico, participativo y sensible al contexto en que se desarrolle, ciertamente sus acciones podrán responder a los retos y/o desafíos que constantemente asaltan a la profesión contable en Colombia.

Tener calidad en las diferentes acciones que desarrolla el programa de Contaduría Pública de la CUC, constituye la ejecución de un proceso continuado de actividades orientadas a generar, mantener y consolidar ésta calidad, en consecuencia, desarrollar Pensamiento Crítico en los estudiantes de este programa es una labor que se articula directamente al trabajo que adelanta esta dirección.

Así como se definió anteriormente los pasos iniciales para generar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que inician su carrera profesional en la CUC, se presenta una segunda propuesta encaminada a mantener este desarrollo en el programa:

---

<sup>67</sup> Antiguas ECAES las cuales se constituyen en un indicador que mide la calidad académica de los programas

Se inicia esta propuesta haciendo alusión a un caso muy común en nuestra vida diaria y tiene que ver con la atracción que una persona puede sentir por otra que desconoce, dicha atracción suele reflejarse en la mente de quien las siente pero al momento de expresarse actúa con mucha prudencia.

En otras palabras, si usted ve a alguien que le gusta, pero que no conoce o que ha tratado muy poco, seguramente usted no le pedirá instantáneamente que sea su pareja. Es necesario que se propicien algunos de estos actos; se inicie un pequeño dialogo, se tomen un café o un helado, una salida a cine, en fin, para que usted tome la decisión de iniciar una relación se debieron haber presentado diferentes eventos que le brindaron la confianza necesaria para lanzarse a la conquista<sup>68</sup>.

Así como es fundamental la confianza entre dos personas para iniciar una relación, es necesaria para mantener la calidad académica entre el programa y sus estudiantes, por lo tanto se hace necesario propiciar escenarios, adicionales a la propuesta inicial, que tengan como finalidad este propósito, originando una segunda proposición que vincule el desarrollo del pensamiento crítico a la actividad diaria de los docentes.

Sin el apoyo decidido de los docentes en generar un estudiante reflexivo, crítico y participativo las acciones antes mencionadas tendrán un mínimo efecto, por no decir nulo, en la población estudiantil. El discurso académico debe constituirse en la herramienta fundamental que empleen los maestros para despertar la masa estudiantil del letargo en que se encuentra, sembrando en ellos la semilla de la inquietud, del análisis, del cuestionamiento, pues de lo contrario sus acciones no evolucionarán mas allá de aquel traspaso de información que en los últimos tiempos ha circunscrito la actividad docente.

Por lo anterior, la labor de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de Contaduría Pública de la CUC como fuente transformadora de un estudiante

---

<sup>68</sup> Este proceso hace referencia a una relación formal, pues hoy en día se ven muchas relaciones pasajeras que aunque se presentan sin mediar muchas palabras, no tienen consistencia.

preocupado por su formación y por el contexto en que se desarrolla, no será posible sin el apoyo decidido de los docentes, ellos están en deuda, también, de reivindicar su actuar con la sociedad; no pueden continuar “formando” estudiantes que no se preocupan más que por trabajar y recibir órdenes, carentes de criterios para definir qué camino seguir y cual no.

Por supuesto que en este rol protagónico que deben asumir los docentes se hace necesario una directriz expresa de la dirección de programa pues en muchas ocasiones la actividad magistral de los educadores se encuentra marginada por las actividades administrativas que obligatoriamente deben cumplir, en este sentido pueda que los docentes se enfrenten a la disyuntiva de formar estudiantes con toda la dedicación y empeño o limitarse a dictar una clase sin mayores preocupaciones en corroborar si los estudiantes aprendieron o no y así poder tener el tiempo necesario para cumplir con los demás compromisos administrativos que le exigen en la institución.

En este sentido y referenciando el desempeño de los docente, el estudiante Alvear Montoya menciona que,

Los educadores (*sin generalizar*), hoy día, se observan con una actitud estéril frente a lo que se constituye como su campo de acción, no logran enseñar, se limitan al traspaso de información sin interesarse por generar nuevas formas de comprender realidades, no promueven el tan fructífero debate en el aula, y lo que es peor, no alcanzan a imaginar el potencial que pueden despertar en cada uno de sus estudiantes, agudizando con su proceder la escasa participación y reflexión crítica de este colectivo. Lo cual, conlleva a reconocer que los maestros enfrentan -de igual manera- con desidia el proceso por formar una sociedad diferente.

El desinterés visible en los educadores pudo ser originado en consecuencia a su escasa participación en el trasegar de su vida estudiantil, confirmando que la ausencia de un liderazgo decidido y participativo en la educación lleva más de tres décadas, por lo tanto, el docente de hoy, actuará acorde a lo que en otrora fue su formación; en todo caso, son muchos los motivos que podrían mencionarse como generadores de esta situación, pero ninguno podrá ser tomado como excusa para justificar su reducido aporte a la evolución del pensamiento estudiantil, y, aunque sea un tema general, las consecuencias en el ámbito contable están al orden del día.

No obstante, es necesario que los profesores se concienticen de su importancia en el proceso educativo, que el sentido humanístico que los

debe caracterizar permita forjar una nueva forma de educar mejores estudiantes, reconociendo que apremian, como bien lo dijo Pérez Esclarín, *“maestros que ayudan a buscar conocimientos sin imponerlos, que guíen las mentes sin moldearlas, que facilitan una relación progresiva con la verdad y viven su tarea como una aventura humanizadora en colaboración con otros (...) maestros humanos, cercanos a los alumnos, gestores democráticos de la vida en el aula, que promuevan la creciente participación de todos. Maestros comprometidos con revitalizar la sociedad, empeñados en superar mediante la educación la actual crisis de civilización que estamos sufriendo; capaces de reflexionar y aprender permanentemente de su hacer pedagógico. Maestros preparados y dispuestos a liderar los cambios necesarios, que se esfuerzan cada día por ser mejores, y por mejorar la educación y la sociedad”*.

Maestros así, son necesarios para ilustrar nuevos caminos que propendan por minimizar la inercia en la juventud<sup>69</sup>.

El desarrollo del pensamiento crítico en la población estudiantil está orientado entre otros enfoques a mejorar el nivel académico del programa de Contaduría Pública, lo cual se proyecta directamente en la calidad del mismo.

Fundamentados en todo lo mencionado hasta este punto y con el objetivo de consolidar las anteriores acciones definidas para el desarrollo del pensamiento crítico y el fomento de la calidad del programa, se propone como tercera y última medida la creación de una división dentro del programa que integre las proposiciones antes mencionadas, por lo tanto su orientación debe estar dirigida a generar, mantener y consolidar la calidad del programa de Contaduría Pública de la CUC.

Se hace necesario que exista un departamento interno en el programa que se encuentre en gestión permanente de su calidad, pues delegar esta responsabilidad en una oficina institucional es impensable debido a que no estarán relacionados permanentemente con los propósitos que tenga el programa, los cuales están en constante evolución.

---

<sup>69</sup> ALVEAR MONTOYA, Luis Guillermo. Estudiantes hoy, Maestros mañana. EN: Periódico nacional expresión contable. FENECOP. VI edición, 2010-1.

Pensar en delegar esta responsabilidad en personas que ya tengan compromisos con el programa, llámense docentes, director de programa, secretaria académica, líder del grupo de investigación, entre otros, es caer en el error antes mencionado donde seguramente tendrán que elegir entre que tiene más prioridad para atender y lo que podría pasar es que por cumplir con una tarea se descuida otra. Este proceder es contraproducente para la calidad misma que se está proyectando.

Este reconocimiento nos evidencia la necesidad de crear la división de calidad interna en el programa, propuesta que a la luz del desprevénido o de quien no se encuentre relacionado con estos procesos le pueda parecer innecesaria, sin embargo me permito realizar este planteamiento como alternativa a los retos que el programa debe enfrentar en los años venideros. Seguramente hacen falta otros puntos que esta proposición debe abordar y otros que surgirán del debate que este documento pueda inspirar no obstante lo presento ante usted, lector, para que lo analice, lo critique, lo cuestione, lo complemente o plantee un proyecto adicional.

La materialización de este proyecto en el corto o en el largo plazo debe tener presente que uno de sus objetivos primordiales debe estar ligado a la vinculación de los estudiantes al fomento, conservación y consolidación de la calidad del programa de Contaduría Pública de la Corporación.

En términos generales los planteamientos de este capítulo propenden por salvaguardar los procesos que viene adelantando el programa en materia de calidad, pues aunque han sido significativos los avances en este trayecto no deben descuidarse las bases que lo sustenten y desarrollen en el tiempo.

## **BIBLIOGRAFIA**

AGUILAR M. Marisol. Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la educación. En: Magistralis – Puebla. Vol. 10 N° 18, ene – jun 2000.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. Los Herederos: los estudiantes y la cultura. Francia: Les Editions de Minuit, París, 1967.

CALDERIN CARETH, Nelsy, et al. La pregunta como estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios a través de textos escritos. Tesis de Maestría en Educación. Barranquilla: Universidad del Norte, 2002.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 230 (11, febrero, 2002). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá D.C.: El Ministerio, 2002. Art. 3.

CONTRERAS CAPELLA, Jairo; GARCIA D., José de Jesús y MENDOZA, Ramiro. Proyecto institucional del programa de contaduría pública de la corporación Universitaria de la costa, en concordancia con los lineamientos del consejo nacional de acreditación. Tesis de Especialista en Estudios Pedagógicos. Barranquilla: Corporación Universitaria de la Costa, CUC, 2002.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Lineamientos para la Acreditación de Programas. Bogotá D.C.: CNA, noviembre de 2006.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, CUC. Proyecto Educativo del Programa, PEP, Contaduría Pública.

De BONO, Edward. El pensamiento paralelo: De Sócrates a De Bono. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1995.

DEWEY, John. Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1998.

GRACIA LÓPEZ, Edgar. Sobre las prácticas de gestión de la Universidad. En: Foro Nacional de Educación Contable (4: 13-15, Octubre: Manizales). Memorias. Universidad de Manizales, 2006. p. 63.

HERNANDEZ, Jairo Robinson y MAZA, Cástulo Antonio. Autoevaluación del factor procesos académicos en la facultad de contaduría pública de la corporación universitaria de la costa, en concordancia con los lineamientos del consejo nacional de acreditación. Tesis de Especialista en Estudios Pedagógicos. Barranquilla: Corporación Universitaria de la Costa, CUC, 2002.

LIPMAN, Matthew. Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997.

MARCIALES VIVAS, Gloria. Pensamiento Crítico: Diferencias en Estudiantes Universitarios en el Tipo de Creencias, Estrategias e Inferencias en la Lectura Crítica de Textos. Tesis de Doctorado en Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 2003.

MARÍN, Beatriz y TAMAYO, Gonzalo. Currículo integrado: aportes a la comprensión de la formación humana. Universidad Católica Popular del Risaralda. 2008.

PALACIO CAMARGO, Luis Alfredo. Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la formación académica y profesional de los estudiantes de la Facultad de Contaduría Pública de la Corporación Universitaria de la Costa, CUC. Tesis de Especialización en Estudios Pedagógicos. Barranquilla:



Corporación Universitaria de la Costa, CUC. Departamento de Postgrados, 2002.

PARRA CHACÓN, Edgar y LAGO DE VERGARA, Diana (coinvestigadora) Medidores cognitivos en educación superior: Investigación de didácticas para el pensamiento crítico. Universidad de Cartagena. 2006.

PAUL, R. What critical thinking is and why it is essential. Santa Rosa (CA). 1993.

SANDOVAL ZUÑIGA, Oscar. Realidad social y actitud contemplativa: Desde la indolencia profesional a la (i) rresponsabilidad social del contador público. En: Foro Nacional de Educación Contable (4: 13-15, Octubre: Manizales). Memorias. Universidad de Manizales, 2006.

SANTIUSTE Bermejo, V. (coord.), AYALA, C., Barrigüete, C., GARCÍA, E., GONZÁLEZ, J., Rossignoli, J., y TOLEDO, E. El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones, 2001.

TAMAYO, Mario. La investigación. Serie Aprender a investigar. ICFES Bogotá, 1999. p.20

VASQUEZ. F. El ensayo. Diez pistas para su comprensión. En: pilas maestros la revista de las comunidades educativas y el sector rural. Febrero 1º, 2º, 3º. Nº. 57 Año diez. Enero-marzo. 1999. Ibagué. Tolima.p.47.

## CIBERGRAFIA

Acreditación de programas de pregrado. Disponible en internet:  
<http://www.cna.gov.co/1741/article-186377.html>

CARREÑO MORA, William, *et al.* Tendencias del entorno en la educación superior. Tesis de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Chía: Universidad de la Sabana, 2008. P. 15. Disponible en Internet:  
[http://www.unisabana.edu.co/la\\_sabana/planeacion/docs/tendencias\\_entorno\\_educacion\\_1.pdf](http://www.unisabana.edu.co/la_sabana/planeacion/docs/tendencias_entorno_educacion_1.pdf)

D'ALESSIO IPINZA, Fernando. Liderazgo y pensamiento crítico. p. 13  
Disponible en internet:  
[http://www.pearson.com.pe/forum2010/download/dalessio/Liderazgo\\_Pensamiento\\_Critico.pdf](http://www.pearson.com.pe/forum2010/download/dalessio/Liderazgo_Pensamiento_Critico.pdf)

GADZELLA Bernadette, MASTEN William y HUANG Jiafen. Diferencias entre los estudiantes afroamericanos y caucásicos en el pensamiento crítico y estilo de aprendizaje. p. 2. Disponible en internet:  
<http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5001893025>

GIRALDO G., Uriel; ABAD A., Darío y DÍAZ P., Edgar. Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Disponible en internet:  
[http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico10.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf)

Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. p. 9. Disponible en internet:  
<http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/Guiapensamientocritico.pdf>

HAWES, Gustavo. En: Pensamiento crítico en la formación universitaria. p.12  
Disponible en internet:

[http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques/Edu%20y%20Doc/2003%20Pensamiento  
Crítico.pdf](http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques/Edu%20y%20Doc/2003%20Pensamiento%20Crítico.pdf)

MONTOYA, Javier En: Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un  
reto para la educación actual. p. 5. Disponible en Internet:

[http://201.234.71.135/portal/uzine/volumen21/articulos/1\\_investigaci%C3%B3n  
\\_pensamiento\\_cr%C3%ADtico.pdf](http://201.234.71.135/portal/uzine/volumen21/articulos/1_investigaci%C3%B3n%20sobre%20el%20pensamiento%20cr%C3%ADtico.pdf)

PEI, CUC. Disponible en internet: <http://www.cuc.edu.co/contenido.php?id=6>

Sistema educativo colombiano. Disponible en internet:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html>

VALENZUELA Jorge y NIETO Ana. Motivación y pensamiento crítico: aportes  
para el estudio de esta relación. p. 2 Disponible en internet:

<http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>

## **ANEXO 1**

### **PERFIL PROFESIONAL**

El Egresado del Programa de Contaduría Pública de la Corporación Universitaria de la Costa –CUC recibe una formación integral fundamentada en lo científico, técnico y axiológico, lo cual le permitirá abordar el estudio de problemas relacionados con la planeación, manejo y control de la información financiera de las organizaciones bajo un marco de responsabilidad social y consciente de la función y el impacto social de su profesión, especialmente por ser depositario de la Fe Pública.

#### **Su formación científica le permite:**

- Contar con las bases conceptuales necesarias para identificar y caracterizar problemas en el ámbito económico, financiero, tributario, contable y de control y ser capaz de plantear diversas alternativas de solución.
- Analizar e interpretar realidades económicas y sociales de alcance local, regional, nacional e internacional y proponer tratamientos desde su perspectiva disciplinar.
- Disponer de las herramientas necesarias para emprender de manera autónoma, proyectos de investigación propios de cualquier área de la disciplina contable.
- Desarrollar capacidad para la toma de decisiones que consideren variables éticas, estéticas, técnicas, económicas o de otra índole dentro de un contexto de responsabilidad social.
- Participar en las actividades de planeación de las actividades de los entes económicos vinculados a cualquiera de los sectores de la economía local, regional, nacional o internacional.

**Su formación técnica le permite:**

- Planear, organizar, controlar, dirigir y evaluar los procesos contables y financieros propios del giro económico de las empresas de cualquier sector y especialmente el relacionado con el funcionamiento del sistema de información contable.
- Evaluar y emitir concepto sobre la gestión de la organización, así como de la calidad, utilidad y pertinencia de la información financiera generada.
- Diseñar, implementar, dirigir y medir el desarrollo de políticas contables y de auditoría de la empresa.
- Preparar y presentar informes gerenciales comprensibles y útiles por la habilidad en el uso de las tecnologías de información
- Brindar asesoría y consultoría especializada en temas referentes a su disciplina

**Su formación axiológica le permite:**

- Cumplir cabalmente con la responsabilidad social de ser depositario de fé pública, de acuerdo al ordenamiento jurídico Colombiano y en aplicación de los más altos valores éticos y morales.
- Desarrollarse integralmente como parte de una sociedad, apropiándose de valores fundamentales como el respeto a la vida, la dignidad humana, la solidaridad, la tolerancia, y la libertad que orienta las acciones del individuo como persona, como ser social y como profesional.

Ejercer su profesión conforme a los principios de Integridad, Objetividad, Independencia, Responsabilidad, Confidencialidad, Observancia de las disposiciones normativas, Competencia y actualización profesional, Difusión y colaboración, Respeto entre colegas y Conducta Ética.

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC 2)

**Licenciatura** \_\_\_\_\_

**Semestre** \_\_\_\_\_

**Género** \_\_\_\_\_

Número	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.					
2	Cuando leo la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma.					
3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.					
4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo sin las fuentes que manejo son fiables o no.					
5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.					
6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.					
7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.					
8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.					
11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.					
12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.					
13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella.					
14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada, una opinión.					
15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.					
16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.					
17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.					
18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.					
19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de					

	poner en práctica.					
20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.					
21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.					
22	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.					
23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.					
24	Sé diferenciar las opiniones en los textos que leo.					
25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.					
26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.					
27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.					
28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.					
29	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.					
30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.					

### ANEXO 3

**Dimensión Sustantiva:** comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista. Los ítems de la prueba correspondientes a esta Dimensión, son los siguientes. En este se contempla:

*Lectura sustantiva.*

*Escritura sustantiva.*

*Escuchar-expresar oralmente sustantivo.*

**Dimensión Dialógica:** se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición en relación con el suyo propio. Supone la construcción de argumentos razonados que permitan dar respuesta a refutaciones y a precisar las diferencias de perspectiva. Se indaga en este punto por:

*Lectura dialógica.*

*Escritura dialógica.*

*Escuchar-expresar oralmente dialógico.*

Teniendo en cuenta tales Dimensiones, así como las habilidades básicas, se distribuyen en el cuestionario los ítems, de la siguiente forma.

LEER SUSTANTIVO	17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.
	24	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.
	30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.
	13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.
	16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.



LEER (SUSTANTIVO)	21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.
	1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.
	19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.
	11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.
	28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.
	18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.
	25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.
LEER (DIALÓGICO)	22	(-) Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.
	12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.
	2	(-) Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.
	7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.
EXPRESAR POR ESCRITO (SUSTANTIVO)	10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.
	26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.
	23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.
	4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.
	9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.
	29	Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene
EXPRESAR POR ESCRITO (DIALÓGICO)	5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.
	6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.

ESCUCHAR Y EXPRESAR	27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.
	14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.
ORALMENTE (SUSTANTIVO)	3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.
	8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.
ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE (DIALÓGICO)	20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.
	15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.

## ANEXO 4

### CRITERIOS PARA DEFINIR EL TEXTO EXPRESIVO.

- ⊕ Los textos científicos, expositivos o técnicos, no son precisamente los más pertinentes por cuanto en su lectura se reducen de manera significativa el número de inferencias que son generadas, dados los conocimientos especializados que demandan (Brewer, 1980, Bruner, 1986, Nystrand, 1986).
- ⊕ Según Lipman, es importante tener en cuenta el tipo de textos que pueden resultar más cotidianos para los sujetos con los cuales se va a trabajar. En su caso y dado que su propuesta va dirigida a niños, eligió aquellos de tipo narrativo.
- ⊕ Se tuvo en cuenta que el joven posee recursos cognitivos que le permiten razonar sobre proposiciones verbales que no tienen referente en situaciones concretas, su pensamiento es más abstracto, puede desarrollar planteamientos complejos, analizar factores intervinientes diversos y someterlos a discusión para comprobarlos o refutarlos. Es un pensamiento que le permite analizar los argumentos de otros y los suyos propios, siguiendo un proceso lógico, no necesariamente ligado a la lógica formal, sino en el sentido lógico del cual nos habla Dewey (1989).
- ⊕ Ante la pregunta respecto a qué tipo de texto puede aproximarse al tipo de lectura que resulta cotidiana para un joven universitario, formulada por la propia investigadora, se respondió que los textos narrativos resultan interesantes, pero parecen desaprovechar las capacidades complejas con las que cuenta el joven. Los textos expositivos, técnicos y científicos, posiblemente no permitirían lograr una mirada amplia de lo que ocurre, dadas las limitaciones ya expuestas. Quedaron como respuesta a tal pregunta los textos expresivos, persuasivos,

argumentativos, que de alguna forma resultan provocadores dado que plantean puntos de vista controvertibles que son sustentados argumentativamente y que de esta misma manera pueden ser refutados.

No obstante lo anterior, adicionalmente y con el fin de conocer la aplicabilidad del texto, se probaron tres textos diferentes, uno de ellos el que finalmente fue seleccionado. El proceso fue llevado a cabo por la misma investigadora y participaron en éste, como sujetos, estudiantes de primer año de Doctorado, recién egresados de Licenciatura; una síntesis del estudio se presenta en el Apéndice. Los textos empleados fueron descartados fundamentalmente por las siguientes razones:

- ⊕ Elicitaron un número reducido de inferencias.
- ⊕ Fueron calificados como “temas trillados”, por los estudiantes.

El texto seleccionado se probó con estudiantes de Ingeniería Electrónica, Filosofía, Medicina, y Psicología, de Primero y Tercer Año de Licenciatura; este proceso se llevó a cabo antes de iniciar la investigación; participaron como asistentes en este proceso, estudiantes de Psicología de Tercer Año; se eligió finalmente el texto, por las siguientes razones:

- ⊕ Elicitó un número apreciable de inferencias.
- ⊕ Fue útil inclusive con estudiantes poco motivados.
- ⊕ Permitió que los estudiantes vincularan el contenido con algo de su propia vida.
- ⊕ Brevedad.
- ⊕ Complejidad adecuada para estudiantes con diversas experiencias y conocimientos. Se identificó el índice de lecturabilidad (readability), el cual fue de 8 puntos sobre la escala de Flesch (1951) (Anexo 9), empleado por investigadores como Kardash & Howell (2000), Kardash & Scholes (1996).

## **TEXTO PARA LA LECTURA CRÍTICA**

### **LA CRISIS DE LA IMAGINACIÓN**

No sólo padecemos crisis económicas y políticas, o de valores éticos, también nuestro mundo está azotado por otras crisis más sutiles, pero no menos inquietantes, como aquella que se refiere a nuestro mundo imaginativo. Es la imaginación una facultad decisiva en la vida humana. Clásicamente nos hemos autodefinido los humanos como animales racionales. Pero, además de muchas otras cosas, concernientes a nuestra capacidad técnica o a la dirección de nuestra vida como un proyecto personal, somos animales fantásticos o imaginativos. Productores de un mundo que sobreponemos al empíricamente dado, y ensimismados, como decía Ortega, en el goce y la contemplación de este mundo interior. El análisis del mundo imaginario de una cultura nos abre perspectivas decisivas para su comprensión y valoración. Y semejante facultad tan hondamente humana es una de las víctimas maltratadas por nuestro tiempo. Un indicador más de la pobreza humana de nuestra actual civilización. No sólo de un empobrecimiento, sino de su deslizamiento hacia la degradación. ¿Qué nos ofrece el horizonte imaginativo ante el cual se sitúan la mayoría de los seres humanos de nuestra época? Contemplemos la pantalla que se ha convertido en la leche nutritiva de nuestra puerilizada imaginación. Pronto se llena de borbotones de sangre y de explosiones, de disparos, de coches que se persiguen y saltan por los aires. De rostros de asesinos en serie y de policías que los persiguen. Apenas quedan ya rastros de la novela policiaca cuyo nudo era un misterio capaz de poner en marcha nuestras dotes adivinatorias. Otras veces el papel del perverso se materializa en terroristas del Tercer Mundo, en espías y agentes revolucionarios, combatidos por los muchachos de la CIA y el FBI. Y no olvidemos la imagen de la lesbiana asesina, morbosamente repetida por la programación patriarcal. Todo ello combinado con el espectáculo de catástrofes naturales. Pero, cuando la fantasía productiva aspira a llevarnos más allá, nos invita a regresar al mundo de los dinosaurios. Y, más

frecuentemente, pretende estremecernos con terrores ante invasiones extraterrestres. O hacernos vivir luchas en el espacio entre civilizaciones que tratan de destruirse. El signo de la oposición entre amigo y enemigo, tan útil para domesticar las conciencias y asentar el poder establecido, salta a la representación de las humanidades habitantes de planetas lejanos. ¿Por qué no hemos de imaginarlos poblados por seres sabios y benéficos que nos aportan las fórmulas para poner orden justo en nuestro desbaratado mundo? Sólo el popular ET encarnó un extraterrestre bondadoso y lleno de ternura. Habitualmente son otras las figuras que desfilan en este espectáculo. En muy señalado lugar robots dotados de los máximos poderes, a veces simpáticos y serviciales con su amable voz mecánica. Otras desplegados en inmensos ejércitos de una guerra que combina rayos láser y espadas medievales. Recordemos a Winer, cuando criticaba la figura del ciudadano que traslada sus decisiones a la máquina. En esta ocasión traslada a la técnica una fantasía de la cual han huido los viejos ángeles y demonios, los faunos, las sirenas y los centauros, para desembarcar sobre una degradada, grotesca, visión de la técnica. Y, cuando se quiere imaginar los pobladores vivos, no mecánicos, de estos mundos aparecen con frecuencia figuras monstruosas. La incapacidad para crear anatomías originales y bellas allende la experiencia, se refugia en la deformación. Y el culto al monstruo llena una parte importante del actual mundo imaginario, en extraño contraste con la proliferación de industrias de la belleza y gimnasios que nos prometen una hermosa figura. Llega a los mismos juguetes con los que se solazan nuestros niños. Una amiga me contaba el asombro que le producía la ternura con que una niña de corta edad acariciaba el monstruito de plástico que llevaba en brazos. ¿Por qué nos hemos hundido en esta miseria imaginativa? Es, sin duda, muy coherente con el reinado del “pensamiento único”, negador de todo esfuerzo que trate de trascender lo inmediato y abrir nuevos horizontes. En todo caso, aquí se descubre una amplia problemática e invito al lector a que me acompañe en nuevas reflexiones.

**Carlos París**

## ANEXO 5

### COMPETENCIAS

El programa de Contaduría Pública de la CUC, para cumplir con su propósito de formación integral, se ajusta a los lineamientos Institucionales, contemplados en el PEI, definiendo las siguientes competencias para formar al estudiante:

**COMPETENCIA COGNITIVA:** Capacidad de apropiarse de un conjunto de conocimientos a través del desarrollo, monitoreo y aplicación de procesos de pensamiento.

**COMPETENCIA COMUNICATIVA:** Capacidad de comprender, expresar mensajes y de desarrollar procesos comunicativos, apoyados por la asertividad en las relaciones interpersonales.

**COMPETENCIA CONTEXTUAL:** Capacidad de ubicar el conocimiento en el contexto científico, político, cultural, tecnológico, social y en el plano nacional e internacional, así como la disposición y capacidad para aplicarlo en procesos de transformación que inciden en la calidad de vida de la población.

**COMPETENCIA SOCIOAFECTIVA:** Capacidad de convivir con los demás y de apropiarse de valores como el respeto por la vida, la dignidad humana, la solidaridad, la tolerancia y la libertad que orientan las acciones del individuo como persona, como ser social y como profesional.

**COMPETENCIA INVESTIGATIVA:** Capacidad de identificar y precisar problemas contables, económicos y de auditoría; de formularlos, ordenarlos y sistematizarlos a través de un proyectos que responde a una línea de investigación o a una problemática de la realidad o contexto social.

**COMPETENCIA INTERPRETATIVA:** Capacidad lógico-analítica y dialéctico-crítica de analizar y comprender el texto normativo para derivar de él, la normas contables aplicables a los supuestos fácticos, reales o hipotéticos, que sean sometidos a su conocimiento como operador de la Contaduría.

**COMPETENCIA ARGUMENTATIVA:** Capacidad de interpretar, elaborar y presentar Informes y Estados Financieros de cualquier ente económico que sea de utilidad para cualquier usuario de la parte contable y financiera.

**COMPETENCIAS BASICAS:** Son aquellas en las que la persona construye las bases de su aprendizaje (interpretar y comunicar información, razonar creativamente y solucionar problemas, entre otras). Están relacionadas con el pensamiento lógico matemático y las habilidades comunicativas, que son la base para la apropiación y aplicación del conocimiento científico provisto por las distintas disciplinas, tanto sociales como naturales. Son el punto de partida para que las personas puedan aprender de manera continua a realizar diferentes actividades en los ámbitos personal, laboral, cultural y social.

**COMPETENCIAS GENERICAS:** Identifican los elementos compartidos, comunes a todas las áreas del conocimiento. Están relacionadas con la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, de desarrollar habilidades interpersonales, etc. El proyecto Tunnig establece veinte y siete (27) de las cuales el programa a escogido las siguientes: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, Responsabilidad social y compromiso ciudadano, Capacidad de comunicación oral y escrita, Capacidad de comunicación en un segundo idioma, Habilidades en el uso de las TIC, Capacidad de investigación, Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, Capacidad crítica y autocrítica, Capacidad para actuar en nuevas situaciones, Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, Capacidad de trabajo en equipo, Habilidades interpersonales, Compromiso con la preservación del medio ambiente, Compromiso con su medio socio-cultural, Habilidad para trabajar en contextos internacionales, Compromiso ético, Compromiso con la calidad.



**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:** Son aquellas que se relacionan con cada área específica del conocimiento, ejemplo área de contaduría, administración, derecho, ingeniería civil, etc.

## ANEXO 6

### ÁREAS DE ESTUDIO QUE SOPORTAN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Competencias	Áreas que Promueven la Competencia	
	Áreas	Descripción
<b>Cognitivas</b> (Interpretativa, Argumentativa y Propositiva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Básica</li> <li>✓ Profesional</li> <li>✓ Socio humanística</li> <li>✓ Profundización Profesional</li> </ul>	Estas competencias se promueven desde la transversalidad del currículo.
<b>Socio Afectivas</b>	Socio humanística	Aunque se promueve su apropiación desde la transversalidad del currículo, se hace mayor énfasis en las Electivas de Humanidades I y II y ética
<b>Investigativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Básica</li> <li>✓ Profesional</li> <li>✓ Socio humanística</li> <li>✓ Profundización Profesional</li> </ul>	La cultura investigativa es inherente a todos los espacios académicos, sin embargo, en las asignaturas de Metodología de la Investigación (Área de Humanidades) se aborda con mayor énfasis el proceso investigativo
<b>Genéricas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Básica</li> <li>✓ Profesional</li> <li>✓ Socio humanística</li> <li>✓ Profundización Profesional</li> </ul>	Aunque se promueve su apropiación desde la transversalidad del currículo, se hace mayor énfasis en las asignaturas del área básica y socio humanística
<b>Profesionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Profesional</li> <li>✓ Socio humanística</li> <li>✓ Profundización Profesional</li> </ul>	Las asignaturas del área profesional son las que fundamentan el desarrollo de estas competencias en el estudiante del programa

## ANEXO 7

### AREAS DE FORMACIÓN

El plan de estudios por áreas de formación está fundamentado en la resolución 3459 de noviembre de 2.003 expedida por el Ministerio de Educación Nacional, que reglamentó las características específicas de calidad mínima aplicables a los programas de formación profesional de pregrado en Contaduría pública:

**Área de Formación Básica:** Incluye los conocimientos básicos de disciplinas que le sirvan al estudiante de fundamento para acceder de forma más comprensiva y crítica a los conocimientos y prácticas propias del campo profesional de la Contaduría Pública.

**Área de Formación Profesional:** Esta área está conformada por los siguientes componentes: de Ciencias contables y financieras, de formación organizacional, de información y de regulación.

**Componente de ciencias contables y financieras:** Orientado a formar al estudiante en los procedimientos y técnicas para el registro representación de las transacciones económicas. Proporciona la fundamentación teórica y la ejercitación práctica necesaria para el manejo contable y financiero, la comprensión de situaciones de riesgo y la operación de mercados de capitales

**Componente de formación organizacional:** Dirigido a formar en la comprensión de las organizaciones como sistemas dinámicos, inmersos en contextos altamente complejos.

**Componente de información:** Permite formar al estudiante en las competencias necesarias para la búsqueda, el análisis y divulgación de la acción de la información; así como para la evaluación y gerencia de sistemas de información con fines contables y financieros.

**Componente de Regulación:** Busca formar a los estudiantes en los diferentes modelos de regulación, la normalización y armonización que se dan a partir de la definición de políticas económicas y sociales.

**Área de Formación Socio Humanística:** Tiene como finalidad desarrollar los valores éticos y morales, dado que su ejercicio profesional incorpora alta responsabilidad social por ser depositario de la confianza pública.

**Área de profundización:** Esta área tiene por objetivo promover saberes específicos de la profesión. Las asignaturas que sustentan ésta área son: las Electivas de Profundización y la Práctica Empresarial.

## ANEXO 8

### DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS POR PERIODO ACADÉMICO

SEMESTRE I

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
23201	CONTABILIDAD I	4
10001	MATEMATICAS I	3
10035	INFORMATICA I	2
30007	CONSTITUCION POLITICA	2
30021	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN	2
300F1	ELECTIVAS DE HUMANIDADES I	2
	<b>CREDITOS DEL SEMESTRE</b>	<b>15</b>

II SEMESTRE

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
23202	CONTABILIDAD II	4
10003	MATEMATICAS II	3
10036	INFORMATICA II	2
300F2	ELECTIVAS DE HUMANIDADES II	2
21417	TEORIA ECONOMICA	2
300F0	ETICA	2
	<b>CREDITOS DEL SEMESTRE</b>	<b>15</b>

III SEMESTRE

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
23203	CONTABILIDAD III	4
10043	ESTADISTICA I	3
10044	INFORMATICA III	2
23112	MICROECONOMIA	3
23171	LEGISLACION COMERCIAL	3
	<b>CREDITOS DEL SEMESTRE</b>	<b>15</b>

X SEMESTRE

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
23253	PRACTICAS EMPRESARIALES	14
	<b>CREDITOS DEL SEMESTRE</b>	<b>14</b>
	<b>TOTAL CREDITOS</b>	<b>160</b>

IV SEMESTRE

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
23204	CONTABILIDAD IV	3
23114	MACROECONOMIA	3
10038	ESTADISTICA II	3
23316	PROCESOS ADMINISTRATIVOS	3
23172	LEGISLACION LABORAL	3
	<b>CREDITOS DEL SEMESTRE</b>	<b>15</b>

V SEMESTRE

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
23207	CONTABILIDAD DE COSTOS I	3
23206	CONTABILIDAD SISTEMATIZADA I	2
23113	MATEMATICAS FINANCIERAS	4
23138	POLITICA ECONOMICA	3
23173	DERECHO PUBLICO	3
	<b>CREDITOS DEL SEMESTRE</b>	<b>15</b>

VI SEMESTRE

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
23211	CONTABILIDAD DE COSTOS II	3
23212	CONTABILIDADES ESPECIALES	4
23208	CONTABILIDAD SISTEMATIZADA II	2
23129	ECONOMIA GLOBALIZADA	3
23123	FINANZAS I	3
	<b>CREDITOS DEL SEMESTRE</b>	<b>15</b>

ELECTIVAS DE PROFUNDIZACION

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
	Auditoría de Gestión	3
	Modelos de Auditoría	3
	Contabilidad Social y costos ambientales	3
	Impuestos territoriales	3
	Gestión tributaria aplicada	3

VII SEMESTRE

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
23215	CONTABILIDAD DE COSTOS III	3
23285	GESTION TRIBUTARIA I	3
23252	AUDITORIA I	3
23280	INVESTIGACION CONTABLE	3
23213	APLICACIONES CONTABLES	3
23127	FINANZAS II	3
	<b>CREDITOS DEL SEMESTRE</b>	<b>18</b>

VIII SEMESTRE

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
23210	AUDITORIA II	3
23286	GESTION TRIBUTARIA II	3
23310	FINANZAS III	3
23209	PRESUPUESTOS	3
23262	GESTION ADUANERA Y CAMBIARIA	2
23288	NORMAS INTERNACIONALES DE CONTABILIDAD	2
30065	ELECTIVA I	3
	<b>CREDITOS DEL SEMESTRE</b>	<b>19</b>

IX SEMESTRE

CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS
23139	GESTION GERENCIAL	2
23219	REVISORIA FISCAL	3
23246	AUDITORIA DE SISTEMAS	2
23287	NORMAS INTERNACIONALES DE AUDITORIA	3
23298	CODIGO DE EJERCICIO PROFESIONAL	2
30066	ELECTIVA II	3
23137	DISEÑO Y EVALUACION DE PROYECTOS	4
	<b>CREDITOS DEL SEMESTRE</b>	<b>19</b>

	Planeación Estratégica	3
	Finanzas IV	3
	<b>Finanzas Internacionales</b>	<b>3</b>

## ANEXO 9

### PROPUESTA CURRICULAR POR LAS ÁREAS DE FORMACIÓN

ÁREAS DE FORMACIÓN	SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII	SEMESTRE IX	SEMESTRE X
ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL	CONTABILIDAD I COD. 23201	CONTABILIDAD II COD. 23202	CONTABILIDAD III COD. 23203	CONTABILIDAD IV COD. 23204	CONTABILIDAD DE COSTOS I COD. 23207 CONTABILIDAD SISTEMATIZADA I COD. 23206	CONTABILIDAD DE COSTOS II COD. 23211 CONTABILIDAD SISTEMATIZADA II COD. 23206 CONTABILIDADES ESPECIALES COD. 23212	CONTABILIDAD DE COSTOS III COD. 23280 INVESTIGACIÓN CONTABLE COD. 23280 GESTIÓN TRIBUTARIA I COD. 23285 AUDITORIA I COD. 23252 APLICACIONES CONTABLES COD. 23213	PRESUPUESTOS COD. 23209 NORMAS INTERNAS DE CONTABILIDAD COD. 23288 GESTIÓN TRIBUTARIA II COD. 23286 AUDITORIA II COD. 23210 ELECTIVA I COD. 30065 GESTIÓN ADUANERA Y CAMBIARIA	REVISORIA FISCAL COD. 23219 AUDITORIA DE SISTEMAS COD. 23246 NORMAS INTER. DE AUDITORIA COD. 23287 ELECTIVA II COD. 30066 GESTIÓN GERENCIAL COD. 23138	PRÁCTICAS EMPRESARIALES COD. 23253
ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA	MATEMÁTICAS I COD. 10001 INFORMÁTICA I	MATEMÁTICAS II COD. 10009 INFORMÁTICA II TEORÍA ECONÓMICA COD. 23137	ESTADÍSTICA I COD. 10045 INFORMÁTICA III MICROECONOMÍA COD. 23132 LEGISLACIÓN COMERCIAL COD. 23171	ESTADÍSTICA II COD. 10058 PROCESOS ADMINISTRATIVOS MACROECONOMÍA COD. 23134 LEGISLACIÓN LABORAL COD. 23172	MATEMÁTICAS FINANCIERAS COD. 23113 POLÍTICA ECONÓMICA COD. 23136 DERECHO PÚBLICO COD. 23173	FINANZAS I COD. 23125 ECONOMÍA GLOBALIZADA COD. 23129	FINANZAS II COD. 23127 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN COD. 30021	FINANZAS III COD. 23110	DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS COD. 23137 CÓDIGO DE EJERCICIO PROFESIONAL	
ÁREA DE FORMACIÓN SOCIO HUMANÍSTICA	CONSTITUCIÓN POLÍTICA ELECTIVAS DE HUMANIDADES I COD. 300F1	ÉTICA COD. 300F0 ELECTIVAS DE HUMANIDADES II COD. 300F2								

Fuente: Plan de Estudios. Programa de Contaduría Pública, CUC. Mayo de 2011.